



# Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

---

Reinhold Schmitt (Hg.)

## **Unterricht ist Interaktion!**

**Analysen zur *De-facto*-Didaktik**

armades

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

41

## **Interaktives Diktieren: Komplexe Handlungsanforderungen im Epochenunterricht**

### **1. Einleitung**

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit einem für den Unterricht in bestimmten Klassen durchaus bekannten Ereignis, nämlich dem Diktieren eines Textes. Dabei handelt es sich in der Regel um einen überschaubaren Ereigniszusammenhang: Ein Lehrer/eine Lehrerin liest einen Text langsam und stückweise vor, den die Schüler/innen aufschreiben. Wir werden diesen fraglichen Zusammenhang auf der Grundlage eines Videoausschnitts im Detail rekonstruieren, der Bestandteil eines Korpus von Aufzeichnungen in einer Waldorfschule ist. Es handelt sich bei dem Ausschnitt um den Epochenunterricht im Fach Chemie in einer achten Klasse.<sup>1</sup>

Wir werden zeigen, dass Diktieren im Kontext des Epochenunterrichts in der Waldorfschule aufgrund der Schultypenspezifität ein sehr komplexer und – anders als man dies zunächst vermuten würde – auch ein im engeren Sinne gemeinsam von der Lehrerin und den Schülern/Schülerinnen gestalteter und hervorgebrachter Ereigniszusammenhang ist. Den Schülerinnen/Schülern fällt beim Diktieren nämlich nicht nur die rezeptive Rolle zu, den von der Lehrerin vorgelesenen Text im Wortlaut aufzuschreiben. Sie tragen vielmehr auf sehr unterschiedliche Weise selbst aktiv zur Entwicklung und Ausgestaltung des Diktierens bei. In diesem interaktiven Zusammenspiel verändert sich die Grundstruktur „Lehrerin liest vor und Schüler/innen schreiben auf“ während des Diktates durch unterschiedliche Initiativen und Beiträge in vielfältiger Weise.<sup>2</sup>

Im Laufe des von uns analysierten Diktats, das gerade einmal aus fünf Sätzen besteht, entwickelt sich ein komplexes und vielschichtiges Gebilde aus sehr unterschiedlichen fach-, unterrichts- und schultypspezifischen Aspekten.<sup>3</sup> Da-

---

<sup>1</sup> Die Videodokumentation ist Teil des Forschungsprojekts „Videobasierte Unterrichtsanalyse und pädagogische Reflexivität“, das seit Mitte September 2010 als Kooperation zwischen der Freien Hochschule Mannheim und dem IDS durchgeführt wird.

<sup>2</sup> Aufgrund dieser besonderen interaktionsstrukturellen Qualität dieses Zusammenhangs sprechen wir systematisch nur von Diktieren (und nicht vom Diktat), um die kollektive Herstellungsqualität und die besondere Bedeutung des Diktierens im Waldorfunterricht zu betonen.

<sup>3</sup> Die Unterscheidung von Fach- und Unterrichtsspezifität ist genauer ausgeführt in Putzier (in diesem Band).

bei tragen beide Seiten, Lehrerin und Schüler/innen, aktiv zur Entstehung dieser Komplexität bei.

Wir werden uns in der Analyse primär darauf konzentrieren, die interaktiven Mechanismen zu rekonstruieren, die aus einem scheinbar einfachen Vorgang einen so ausdifferenzierten und komplexen Zusammenhang entstehen lassen. Wir werden dabei nach den für die Lehrerin existierenden Anforderungen und den Verfahren ihrer Bearbeitung fragen sowie die Chancen und Risiken dieser Verfahren vor dem Hintergrund der für die Waldorfschule charakteristischen Unterrichtsgestaltung diskutieren.

Zunächst wollen wir jedoch einige Informationen zur Klasse geben, in der wir die Videoaufnahmen gemacht haben.

## **2. Etwas Ethnografie vorweg**

Um die Bedeutung des Videoausschnitts und die Besonderheit des Diktierens in seiner Anforderungsstruktur für die Lehrerin und für die Schüler/innen angemessen verstehen zu können, sind einige erklärende Ausführungen zur waldorfspezifischen Unterrichtsgestaltung erforderlich.

### **2.1 Die Waldorfschulklasse und die Klassenlehrerin**

Es handelt sich um eine achte Klasse mit insgesamt 38 Schülern. Für die Beziehung zwischen Lehrerin und Schülern/Schülerinnen ist in der Waldorfschule charakteristisch, dass die Klassenlehrerin „ihre“ Klasse vom ersten Schuljahr bis zum Ende der achten Klasse begleitet. Lehrerin und Schüler/innen des analysierten Ausschnitts kennen sich also bereits seit über sieben Jahren, was das wechselseitige Wissen voneinander zu einem relevanten Aspekt der Interaktion und zu einem relevanten Bezugspunkt der Analyse macht.

Da in der Waldorfschule keine Selektion nach Leistung durchgeführt wird und demnach auch ein „Sitzenbleiben“ nicht möglich ist, befinden sich in jeder Klasse Schüler/innen mit sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus. Die Schüler/innen der untersuchten Klasse streben verschiedene Schulabschlüsse an (vom Hauptschulabschluss, über die mittlerer Reife und Fachhochschulreife bis hin zum Abitur). Diese Leistungsunterschiede erhöhen die Anforderung an die Lehrerin, ihren Unterricht so zu gestalten, dass alle die Chance haben, der inhaltlichen Entwicklung zu folgen und dass auch die Schüler/innen, die sich weitergehend interessieren, zusätzliche Lernimpulse erhalten.

## 2.2 Epochenunterricht und Epochenhefte

In der Unterrichtsgestaltung übernimmt die Klassenlehrerin täglich die ersten beiden Unterrichtsstunden, den so genannten Hauptunterricht. Dieser findet als durchgehende Einheit von 8.00 bis 9.50 Uhr statt und wird nicht von einer Pause unterbrochen. Typische Unterrichtsfächer des Hauptunterrichts sind muttersprachlicher Unterricht, Mathematik, Geometrie, Geografie, Wirtschaftskunde, Geschichte, Sozialkunde, Biologie, Physik, Chemie, Kunstunterricht und Kunstgeschichte (vgl. Richter (Hg.) 2006).<sup>4</sup>

Ein Spezifikum des Hauptunterrichts ist seine didaktische Form als „Epochenunterricht“. Zwischen 3 und 4 Wochen lang beschäftigt sich die Klasse im morgendlichen Hauptunterricht mit einer spezifischen Epoche. In dem von uns erhobenen Daten ist dies das Fach „Chemie“, genauer: Nahrungsmittelchemie.

Der Hauptunterricht ist durch häufige Methodenwechsel gekennzeichnet, bei dem Phasen abwechseln, in denen die Schüler/innen experimentieren und beobachten mit Phasen, in denen sie beschreiben und erinnern sowie Phasen, in denen Abstraktionen und Theoretisierungen stattfinden.

Anders als in anderen Schulformen arbeiten Schüler/innen und Lehrer/innen in der Waldorfschule nicht mit vorgefertigten Schulbüchern, in denen der relevante Stoff unterrichtsvorgängig für das gesamte Schuljahr festgehalten und aufbereitet ist. An die Stelle solcher Lehrbücher treten im Waldorfunterricht die von jedem Schüler/jeder Schülerin selbst gestalteten „Epochenhefte“.

Die Epochenhefte sind anfänglich leer und werden im Laufe der Epoche von den Schüler/innen mit dem für die jeweilige Klasse relevanten Wissen aufgefüllt. Das Auffüllen findet in der 8. Klasse meist in Form des als *Diktieren* bezeichneten Ereigniszusammenhangs statt. Die Lehrerin liest die relevanten Epocheheft-Texte stückweise vor und die Schüler/innen schreiben diese wörtlich mit. Auf diese Weise entwickelt sich das Epochenheft als kontinuierlich wachsender Text, der mit Abschluss der Epoche das Gesamtwissen in kodifizierter Form als dann fertiges „Lehr-Buch“ beinhaltet. Diktieren ist vor diesem Hintergrund also ein zentraler Aktivitätszusammenhang und eine notwendige Bedingung für das schrittweise Entstehen und die Dokumentation des epochenspezifischen Wissens. Wissensvermittlung und Wissenskodifizierung (im Sinne der „Bucherstellung“) fallen also beim Diktieren zusammen.

---

<sup>4</sup> Der nachfolgende Fachunterricht, z.B. Fremdsprachen, Musik etc. wird von verschiedenen Fachlehrern übernommen.

Beim Erstellen der Epochenhefte geht es jedoch nicht nur um thematische Vollständigkeit und die Konzentration auf Fachinhalte, sondern auch um formal-künstlerische Aspekte: Hinweise zur Gestaltung des Epochenhefts (etwas bunt schreiben, unterstreichen, die Überschrift gestalten) stellen einen wiederkehrenden Bestandteil des Diktierens dar.

Diktieren bedeutet also nicht wie im herkömmlichen Verständnis „nur“ die Übertragung eines bereits auf Seiten der Lehrerin vorliegenden Textes in den schriftlich fixierten Bestand auf Seiten der Schüler/innen. Diktieren bedeutet im analysierten Ausschnitt vielmehr die schrittweise schriftliche Kodifizierung relevanter – von der Lehrerin selbst verfasster – Wissensinhalte, die jenseits ihrer durch die Schüler/innen fixierten Form in den Epochenheften sonst an keiner anderen Stelle so nachlesbar sind.

### **2.3 Der Chemiesaal**

Die Chemie-Epoche findet im Chemiesaal der Schule statt. Die räumliche Herrichtung des Raums hat erkennbare Implikationen, die sich unter anderem in einem gewissen Sitzarrangement der Schüler/innen und damit einem bestimmten Angebot an Laufwegen für die Lehrerin im Klassenraum zeigen. Dieses Laufwege wirken sich – wie die Analyse zeigen wird – unmittelbar auf die Entwicklung des Unterrichts aus.

Da der Chemiesaal auf visuelle Wahrnehmung und auf ein „Vorne“ strukturiert ist, sitzen die Schüler/innen in vier leicht erhöhten Reihen links und rechts entlang eines Mittelgangs, der auf das große Lehrerpult mündet. Vor diesem Pult steht die Lehrerin zu Beginn des Diktierens für alle Schüler/innen gut sichtbar. Im Laufe des Diktierens bewegt sie sich in unterschiedlicher Tiefe im Mittelgang in die Schülerreihen hinein.

### **3. Die Fallanalyse**

Nach diesen kurzen ethnografischen Ausführungen zur Spezifik und dem Implikationsreichtum des Epochenunterrichts für das Diktieren in der Waldorfschule wollen wir uns nun der konkreten Analyse zuwenden. Da es im vorliegenden Rahmen keine Möglichkeit gibt, das Diktieren in seiner Gesamtlänge von 12 Minuten im Detail analytisch aufzuarbeiten, haben wir einen charakteristischen Ausschnitt ausgewählt, mit dem wir uns zentral beschäftigen werden. Als Ergänzung analysieren wir zum Abschluss noch zwei weitere kleine Ausschnitte.

Die ausgewählte Zentral-Stelle ist hinsichtlich ihrer Interaktionsstruktur prototypisch für Diktieren insgesamt: Neben dem Diktieren ist noch eine ganze Reihe anderer Aktivitäten zu sehen, die alle direkt mit der waldorfspezifischen Konzeption des 'Epochenunterrichts durch eine Klassenlehrerin' zu tun haben.

Der Ausschnitt beginnt 1 Minute 47 Sekunden nachdem die Lehrerin das Diktieren wie folgt angekündigt hat: *ich diktier jetzt- (1.7) El:nen. Absatz- (1.5) also ne halbe seite*. Bei dieser Äußerung handelt es sich um eine Konzeptformulierung mit weit reichender Projektivität. Aufgrund dieser Ankündigung können die Schüler/innen – Experten/Expertinnen in Sachen Epochenunterricht und Diktieren – antizipieren, was an Anforderungen und Beteiligungsmöglichkeiten auf sie zukommen wird.

Der Ausschnitt gibt den Zeitpunkt wieder, zu dem Diktieren als Kernaktivität und als einziger Fokus in der Klasse bereits etabliert ist. Nach einführenden Erklärungen über die Länge des zu diktierenden Textes, seinem Verhältnis zum diktierten Text des Vortages, nach einem Ordnungsruf und der Sicherung der Mitarbeit aller sind nun alle in der Klasse auf das Niederschreiben des vorgelesenen Textes als primäre Aufgabe orientiert.



Bild 1

Wir haben uns unter anderem auch deswegen für diesen Ausschnitt entschieden, weil er einen Wechsel in den Präsenzformen beinhaltet. Die Lehrerin steht zunächst vor ihrem Pult und hat so die Klasse insgesamt im Blick (Bild 1). Dort stehend diktiert sie den Beginn des Textes. Im Laufe des Diktierens bewegt sie sich zum Mittelgang des Chemiesaals. Diese Bewegung ist nicht für sich interessant, sondern im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Strukturierung des Diktierens (siehe unten). Das ist der Aspekt, auf den wir uns konzentrieren, wenn wir uns mit der räumlich-dynamischen Präsenzform der Lehrerin beschäftigen.

Der bisher diktierter Textteil lautet: „Eiweiß besteht, wie die Kohlenhydrate, aus Wasserstoff (H).“ Der Diktierter, der in dem von uns analysierten Ausschnitt vorgelesen wird, lautet:

Sauerstoff (O) und Kohlenstoff (C), zusätzlich aber auch noch aus Stickstoff (N) und Schwefelstoff (S).

Wir wollen im Folgenden zeigen, wie sich das Diktieren dieses Textteils entwickelt. Das geschieht mit dem Ziel, einen Überblick über das Spektrum der lehrerinnenseitigen Anforderungen zu erhalten, die Verfahren ihrer Bearbeitung zu identifizieren und die Mechanismen der Interaktionsentwicklung zu entdecken.

### 3.1 Diktieren (1)<sup>5</sup>

*SAUERstoff* ist ein Textelement, das die Lehrerin an dieser Stelle wiederholt. Die Wiederholung wurde notwendig, weil das erstmalige Vorlesen durch einen expandierten Ordnungsruf an zwei Schüler unterbrochen worden ist. Dieser Ordnungsruf geht unmittelbar vor der einsekündigen Pause zu Ende und das weitere Vorlesen des Textes *SAUERstoff UND KOH:lenstoff* beendet die Pause.

103 LE: (1.0) SAUERstoff UND KOH:lenstoff (2.0)

104 und kohlenstoff C: in klammern (1.5)

Trotz der längeren Unterbrechung des Diktierens, die der Ordnungsruf verursacht hat, markiert die Lehrerin die Rückkehr zum Diktieren nicht explizit (beispielsweise durch eine Äußerung, wie „Zurück zum Text“). Lediglich der Abschluss des Ordnungsrufs (*ihr kümmert euch*) sowie die kurze Pause (1.0) zeigen an, dass es nun wieder mit dem Diktieren weiter geht. Nachdem sie also *SAUERstoff* als bereits vorgelesenes Element wiederholt hat und mit *UND KOH:lenstoff* im Diktieren weitergegangen ist, macht sie erneut eine Pause (2.0). Nach dieser Pause wiederholt die Lehrerin noch einmal mit *und kohlenstoff* den gesamten neuen Textteil. Anschließend fügt sie ohne segmentale Gliederung noch das gedehnt gesprochene *C: in klammern* als neue Information hinzu. Im Unterschied zur erstmaligen Nennung von Kohlenstoff finden sich nun keine Betonungen mehr und auch die Dehnungen auf den zentralen chemischen Elementen sind weggefallen.

<sup>5</sup> Wir bezeichnen nur diejenigen Ausschnitte als „Diktieren“, bei denen es tatsächlich um das Verlesen des aufzuschreibenden Textes geht. Um diese Teile gegenüber dem Gesamt ereignis „interaktives Diktieren“ abzuheben, haben wir die betreffenden Überschriften **rot** gesetzt.

### 3.2 Wissensthematisierung

Segmental durch zwei Pausen (1.5) und (5.3) gerahmt – und damit vom Diktieren klar abgegrenzt – hebt die Lehrerin anschließend hervor, dass die chemische Bezeichnung *C* für Kohlenstoff den Schülerinnen/Schülern bereits bekannt ist:

105        kennt ihr ja auch schon längst vom letzten jahr

Die Wissensthematisierung ist in dem gewählten Ausschnitt die erste Aktivität, mit der die Lehrerin die Entwicklung des Diktierens unterbricht bzw. aufschiebt. Die Wissensthematisierung wird in einer schnelleren Grundfrequenz gesprochen und als intern ungegliederte und unbetonte Einheit in einem Formulierungsschub realisiert. Dies ist eine Sprechweise, die sich deutlich von ihrer ‘Diktier-Stimme’ unterscheidet.

Die Lehrerin hatte eine bis in den Wortlaut hinein vergleichbare Wissensthematisierung bereits zuvor gemacht *sauerstoff kennt ihr ja schon längst* (2.1), auf die sie sich hier mittels *auch* bezieht: Kohlenstoff und Sauerstoff werden also durch die gleiche Formulierung dem Bereich des bereits Bekannten zugeordnet. Neben der Vermittlung neuen Wissens und dessen Kodifizierung als Kernaspekt des Diktierens thematisiert die Lehrerin hier also auch bereits vorhandenes Wissen. Sie stellt damit einen Rückbezug zur Chemieepoche des vorangegangenen Schuljahres her. Die sich daran anschließende lange Pause (5.3) eröffnet den Schülern/Schülerinnen gewissermaßen die Möglichkeit – bzw. schafft den kognitiven Raum dafür – sich an das letzte Jahr zu erinnern. Eine solche lange Pause mit dem alleinigen Ziel, den Schülerinnen/Schülern das Niederschreiben zu ermöglichen, wäre angesichts der geringen Komplexität des zu schreibenden Textes keine ernsthafte Motivierung.

### 3.3 Diktieren (2)

Die Lehrerin beendet die Pause nach der Wissensthematisierung mit der erneuten vollständigen Wiederholung der neuen Information *und kohlenstoff C*, wobei sie nunmehr den Hinweis auf die Schreibweise von *C*, nämlich dass es in Klammern gesetzt werden soll, weglässt.

105 LE: (5.3) und kohlenstoff C (--)

Auch das Weglassen von Informationen ist ein Mittel zur kontrastiven Verdeutlichung des Informationsstatus des Textelementes: Es ist die zweite Wiederholung, die sich von der ersten durch Informationsreduktion und durch den Wegfall von Betonungen und Dehnungen unterscheidet.





Es ist dies die längste Phase, in der die Lehrerin unbewegt auf das Blatt mit dem Diktierertext schaut. Da sie den Text selbst verfasst hat, braucht sie diesen konzentrierten Blick in den Text sicherlich nicht, um das nächste Textsegment für das Vorlesen auszuwählen. Vielmehr scheint es für die Lehrerin genau an dieser Stelle eine Motivierung dafür zu geben, sich etwas genauer und umfassender in dem Diktierertext zu orientieren. Die Motivation hierfür zeigt sich im Folgenden: Simultan mit der Neuinformation *ZU:sätzlich A:ber* gibt sie ihre statische Position an der Frontseite des Lehrerpults auf und bewegt sich in den Mittelgang des Chemisaals hinein:



Bilder 3-6

Der Wechsel von einer räumlich-statischen zu einer dynamischen Präsenzform geht einher mit grundlegenden Veränderungen der Wahrnehmung der Lehrerin. Sie gibt den Überblick über die gesamte Klasse auf zugunsten der Wahrnehmung dessen, was die Schüler/innen tun, in deren unmittelbarer Nähe und Sichtweite sie sich positioniert. Sie kann nunmehr im Detail wahrnehmen, wie sich der von ihr vorgelesene Text in den Epochenheften einzelner Schüler/innen konkret niederschlägt. Mit der Verengung des Wahrnehmungsfokus und der Bewegung im Raum sind jedoch auch koordinative Anforde-

rungen verbunden: Die Lehrerin muss das Lesen des Textes mit ihrer Wahrnehmung der Schülermitschriebe und ihrer Bewegung im Mittelgang abstimmen. Es ist genau diese Koordinationsanforderung, die zu den beobachteten längeren Pausen beim Vorlesen führt. Dies ist wohlgerne keine Anforderung, die aus dem Vorlesen des Textes selbst entspringt. Es ist vielmehr eine, die sich die Lehrerin durch ihre Entscheidung, sich im Raum zu bewegen, selbst schafft. Ungeachtet dessen hinterlässt die Bearbeitung dieser Koordinationsanforderung im Mikrobereich der Textstruktur ihre Spuren.

Es ist kein Zufall, dass der lange und konzentrierte Blick der Lehrerin in den Text unmittelbar vor ihrem Losgehen erfolgt. Zwischen beiden direkt aufeinander folgenden Verhaltensweisen der Lehrerin gibt es vielmehr einen systematischen Zusammenhang. Der Blick geht nicht nur ihrem Losgehen zeitlich, sondern auch kognitiv voraus. Die intensive Orientierung im Text stellt auch eine kognitive Voraussetzung bzw. Vorbereitung für das Losgehen dar. Genauer formuliert handelt es sich um eine Vorbereitung auf das Diktieren unter den Bedingungen räumlicher Dynamik und den sich damit ergebenden lokalen Zentren ihrer Wahrnehmung. Will sie sich beim Diktieren im Raum bewegen, ihre Bewegung und ihre Positionierung mit dem Diktieren koordinieren und gleichzeitig auch noch die Niederschrift bestimmter Schüler/innen kontrollieren, bedarf all das einer gewissen Vorbereitung und genauen Kenntnis des Diktiertextes. Zu dieser trägt der konzentrierte, versammelte Blick in den Text ganz wesentlich bei.

Bei der letzten Wiederholung (*zusätzlich aber auch noch*) befindet sich die Lehrerin bereits wieder auf dem Weg zurück vor das Pult. Sie blickt dabei – rückwärts schreitend – teils in die Klasse und teils in die Unterlagen der Schüler/innen an der rechten Seite des Mittelgangs. Bei dieser zweiten Wiederholung fehlt lediglich das bereits formulierte *aus* (*zusätzlich aber auch noch*). Das *aus* wird gewissermaßen für eine andere Aktivität reserviert. Es findet Eingang in eine Wissensfrage (eine „Woraus-Frage“), die an die Schülerin Lena adressiert ist.

109

(–) woraus lena

110 (1.8)

### 3.4 Wissensfrage

Das Stellen der Wissensfrage und die Tatsache, dass diese kaum segmental von der Wiederholung des Diktiertextes abgetrennt wird, produzieren wegen ihrer grundlegenden handlungstypischen und interaktionsdynamischen Veränderung ein deutliches Überraschungsmoment. Handlungstypologisch etabliert

die Lehrerin zum ersten Mal eine neue Anforderung für die Schüler/innen, die nicht im Niederschreiben des Diktier textes besteht. Interaktionsstrukturell initiiert die Lehrerin durch ihre Frage an die Schülerin – anders als bei ihrer vorherigen Wissensthematisierung – selbst Interaktion: Eine Frage zielt auf eine Antwort ab.

Bereits durch ihre Wissensthematisierung hatte sich die Lehrerin vom Vorlesen des Textes entfernt. Sie selbst behielt dabei jedoch die Kontrolle darüber, wie weit und wie lange das Vorlesen durch diese andere Aktivität aufgeschoben wird. Das ist bei der Eröffnung einer Interaktion, für die ein Wechsel der Beteiligungsrollen von Sprecher und Hörer kennzeichnend ist, nicht mehr vergleichbar der Fall.

Durch ihre Frage und durch die damit einhergehende Reaktionsverpflichtung für die angesprochene Schülerin tritt sie in Unterrichtsinteraktion ein, die die klassische Dreischrittigkeit von Lehrerfrage – Schüler/innenantwort – Lehrer-evaluation erwartbar macht. Die Frage der Lehrerin initiiert nicht nur eine neue kognitive Anforderung für die adressierte Schülerin, sondern einen neuen und alternativen Interaktionszusammenhang für die ganze Klasse.

### 3.5 Eine „überhörte“ Antwort

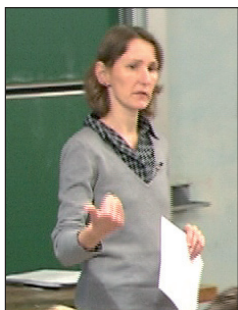
Die Lehrerin ermöglicht der adressierten Schülerin (*lena*) in der Pause (1.8), ihrer Reaktionsverpflichtung nachzukommen. Die Pause wird dann durch einen schülerseitigen Beitrag mit (*schwe[fel]*) beendet, der jedoch nicht von Lena kommt. Außerdem erfolgt er teilweise gleichzeitig zu den verbalen Aktivitäten der Lehrerin, was im Transkript durch die eckigen Klammern verdeutlicht wird. Ein Grund für das gleichzeitige Sprechen liegt mit großer Wahrscheinlichkeit in der verzögerten Antwort. Die Lehrerin scheint davon auszugehen, dass sie von Lena ohne Unterstützung keine Antwort bekommt. Just in dem Moment, als die Lehrerin beginnt mit [*al*]so Hilfe zur Beantwortung der Frage zu geben, überlappt sie damit die Antwort einer anderen Schülerin.

### 3.6 Hilfestellung der Lehrerin

Die Lehrerin zählt nach dem einleitenden *also* die bereits bekannten Bestandteile des Eiweißes auf und wiederholt anschließend noch zweimal ihre Eingangsfrage (1. *und was noch*, 2. *was fehlt*). Im Unterschied zu ihrer ersten Frage bleibt nun jedoch die namentliche Adressierung der zuvor angesprochenen Schülerin aus.

111 XX: schwe[fel]  
 112 LE: [al ]so wasserstoff (-) sauerstoff (1.0)  
 113 kohlenstoff (---) und was noch was fehlt

Diese ausbleibende namentliche Adressierung bei ihrer zweiten Frage ist ein Hinweis darauf, dass sich diese Frage nicht mehr ausschließlich auf die angesprochene Schülerin bezieht. Schaut man sich das körperliche Verhalten der Lehrerin im Kontext ihrer Hilfestellung an, wird dieser Aspekt mit einer größeren Klarheit deutlich. Die Lehrerin begleitet nämlich die Aufzählung der drei bekannten Stoffe durch 'indikatives' Mitzählen der Finger ihrer rechten Hand:



wasserstoff

Bild 7



sauerstoff

Bild 8



kohlenstoff

Bild 9

Diese Gestikulation ist von allen Sitzplätzen aus gut sichtbar, vor allem auch wegen der Höhe, in der die Finger der rechten Hand die Aufzählung verdeutlichen. Auf keinen Fall ist das gestikulatorische Auflisten der Bearbeitung selbstorganisatorischer Anforderungen der Lehrerin geschuldet. Aufgrund dieses deutlichen Wahrnehmungsangebots an alle Schüler/innen sprechen wir von 'indikativem' Mitzählen.

### 3.7 Wiederholung der Frage und nochmalige Antwort

Die Lehrerin geht dann dazu über, die Bedeutung des fehlenden Bestandteils des Eiweißes zu qualifizieren. Dabei relativiert sie die Bedeutung des Bestandteils (*das wichtigste* (.) *im eiWEIß*) im unmittelbaren Anschluss (*mit eins der* [wich ]).

114 (--) das wichtigste (.) im eiWEIß mit eins  
 115 der [wich ]  
 116 YY: [schwefel]

Sie formuliert diese Bedeutungsrelativierung des erfragten Bestandteils jedoch nicht zu Ende, sondern verzichtet darauf zu Gunsten einer zweiten schülerseitigen Antwort. Mit [*schwefel*] wird die Antwort inhaltlich wiederholt, die durch den Beginn der Hilfestellung der Lehrerin anfänglich überlappt wurde.

### 3.8 Teil-Evaluation der Lehrerin und „wilde Antwort“

Die zweite schülerseitige Antwort geschieht wieder in Konkurrenz zur Lehrerin, und beide sprechen wieder gleichzeitig. Im Unterschied zur ersten Überlappung, bei der die Lehrerin nicht auf die Antwort reagiert hatte, geht sie nun kurz auf die Antwort ein [*schwefel sind auch drin*]. Gleichzeitig mit der Lehrerin ruft ein Schüler aus dem hinteren Bankbereich eine weitere Antwort [*stickstoff*] durch die Klasse.

117 LE: [*schwefel sind auch*]

118 XY: [*stickstoff* ]

119 LE: *drin* (--)

Schaut man sich zunächst die Evaluation der Lehrerin [*schwefel sind auch drin*] an, werden zwei Aspekte deutlich: Einerseits ist die Antwort nicht falsch (Schwefel ist *auch* Bestandteil des Eiweißes), andererseits ist sie aber auch nicht wirklich richtig (Schwefel ist nicht der fragliche Stoff). Die Antwort reicht also nicht aus, die Lehrerin zufrieden zu stellen. Damit bleibt aber auch ihre Frage immer noch in Kraft. Die übrigen Schüler/innen sind also prinzipiell angesprochen, die richtige Antwort zu geben. Dass die Lehrerin auf der Suche nach Schülern/Schülerinnen ist, die ihr die richtige Antwort geben können, zeigt sie selbst, indem sie Johannes, der sich gemeldet hat, namentlich aufruft.

119 LE:                   johannes

120 JO: *stickstoff*

121 LE: *STickSToff* (.) GENAU (--)

Der Schüler gibt mit *stickstoff* die richtige Antwort. Die Lehrerin wiederholt mit deutlicher Betonung (*STickSToff*) nochmals den von ihr erfragten Bestandteil des Eiweißes und bewertet nach einer kurzen Pause (.) mit einem ebenfalls betonten *GENAU* die gegebene Antwort positiv.

Es zeigt sich also, dass der fragliche Eiweißbestandteil bereits von dem durch die Klasse rufenden Schüler zuvor richtig benannt wurde (*stickstoff* in Zeile 118). Hat die Lehrerin diese Antwort aus der hinteren Bankreihe nicht wahrgenommen und daher unabsichtlich übergangen? Ein Blick ins Video kann

diese Frage schnell beantworten: Die Lehrerin reagiert mit einem Blick nach links hinten durchaus auf die Antwort, die auch von der Lautstärke her gut zu vernehmen war.

### 3.9 Verdeutlichung angemessener Beteiligungsweisen

Es hätte daher auch die Möglichkeit bestanden, nicht Johannes aufzurufen, sondern denjenigen Schüler zu würdigen, der bereits die richtige Antwort geliefert hatte. Es liegt also eher ein motiviertes Übergehen vor, und man kann nach dessen Grund fragen. Wie die zurückliegende Analyse deutlich gemacht hat, erfolgt die „wilde Antwort“ zum einen in Überlappung mit verbalen Aktivitäten der Lehrerin, zum anderen wird sie durch die ganze Klasse gerufen. Wir haben es hier also mit zwei unterschiedlichen, jedoch konvergierenden und sich hinsichtlich ihres „negativen“ Potenzials für die Lehrerin verstärkenden Aspekten zu tun, die für eine Motivierung des Übergehens in Frage kommen: Die unsystematische Platzierung und die Selbstwahl des Schülers als Antwortgeber.

Gleichzeitiges Sprechen, das wurde bereits bei der Reaktion der Lehrerin auf die zweite Antwort (*schwefel*) deutlich, ist alleine kein Grund, eine Antwort zu übergehen. Es scheint also die „Wildheit“, d.h. das Sprechen des Schülers ohne Legitimation durch die Lehrerin und der „Weg“ seiner Antwort durch die Klasse zu sein, die hier primär eine Rolle spielt.

Die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Bedingungen der zweiten Antwort *schwefel* und der Antwort *stickstoff* aus der hinteren Bankreihe, ist insofern lohnend, als man etwas über die Voraussetzungen für erfolgreiche und sozial akzeptable selbstbestimmte Schüleraktivitäten lernen kann.

Lena wurde von der Lehrerin aufgerufen (Fremdwahl), für sie gilt also eine Reaktionsverpflichtung (Antwort geben oder zeigen, dass sie die Antwort nicht weiß). Sie wäre damit legitime Sprecherin und zusätzlich auch durch die körperliche Nähe zur Lehrerin von den anderen Schülern/Schülerinnen herausgehoben. Für die Initiative des Schülers aus der hinteren Bankreihe sehen die Beteiligungsbedingungen anders aus: Er gibt die richtige Antwort nicht auf der Grundlage einer bereits etablierten Interaktionsbeziehung mit der Lehrerin, sondern im Akt einer selbstbestimmten Entscheidung. Dies macht ihn zu einem nicht-legitimen Sprecher, was die Lehrerin durch das Übergehen auch verdeutlicht. Er gibt zwar die richtige Antwort, tut dies jedoch in einer inadäquaten Art und Weise unter Missachtung der etablierten Beteiligungskultur für Schüler/innen.



Ganz anders sieht das bei Johannes aus. Der Schüler sitzt zwar in der letzten Reihe ganz links am Fenster (ist also auch körperlich-räumlich weit von der Lehrerin entfernt), meldet sich aber durch das deutliche Strecken eines Armes. Er orientiert sich also an dem etablierten Verfahren, das für die aktive Beteiligung der Schüler/innen im Kontext von Lehrerfragen gilt: Der Lehrerin durch Melden die Möglichkeit zu geben, selbst im Akt einer Fremdwahl dem Schüler/der Schülerin das Wort und damit die Sprecherrolle zu erteilen. Im Sinne einer *de-facto*-didaktischen Perspektive verdeutlicht die Lehrerin durch das motivierte Übergehen und das sich daran unmittelbar anschließende Aufrufen des sich meldenden Schülers die von ihr gewünschte schülerseitige Beteiligungsweise.

### 3.10 **Diktieren (3) und/oder Schülerevaluation?**

Es stellt sich nun die Frage, ob die Lehrerin mit ihrer Äußerung von *STickSToff* (Zeile 120) nur die richtige Antwort von Johannes wiederholt oder ob sie damit bereits wieder zum Diktieren zurückgekehrt ist. Um diese Frage zu beantworten, ist es nötig, die Äußerung sowohl in ihrer unmittelbaren sequenziellen Einbettung zu betrachten als auch auf den zuletzt von der Lehrerin diktierten Text zu beziehen.

Schauen wir uns zunächst die sequenzielle Einbettung der Äußerung an. Die Äußerung erfolgt unmittelbar auf die richtige Schülerantwort und stellt eine vollständige wörtliche Wiederholung derselben dar. Sie ist positiv-evaluativ, was durch das nachfolgende, nur durch eine Mikropause getrennte und betonte *GENAU* noch explizit verstärkt wird. Sequenziell gibt es also keine klaren Hinweise darauf, dass die Wiederholung der Lehrerin eine neue Information des zu schreibenden Textes ist. Die Schüler/innen können sich nicht sicher sein, dass sie als nächste neue Information „Stickstoff“ in ihre Epochenhefte schreiben sollen.

Betrachtet man jedoch die deutlichen Betonungen, mit denen sie *STickSToff* realisiert, erkennt man darin eine der oben bereits beschriebenen Kontrastierungen, die die Lehrerin systematisch als impliziten Hinweis auf den Diktierertext einsetzt. Interessant ist, dass an dieser Stelle als Bezugspunkt ihrer Kontrastierung (durch Betonung) die unbetonte Schülerantwort dient, die unmittelbar vorausgeht. Sie kontrastiert diesmal also nicht eigene Äußerungen. Außerdem steht ihre Äußerung in einem pragmatisch eindeutigen Kontext, der *STickSToff* klar als Evaluation einer Schülerantwort ausweist. Diese sequenzstrukturellen Bedingungen verhindern die Markierung der Äußerung



als neue Information des Diktiertextes. Außerdem reicht im gegebenen Kontext das eine Wort zur Identifikation ihrer Diktierstimme nicht aus.

Ein Blick in das Video hilft auch hier, die Uneindeutigkeit, die in verbaler Hinsicht besteht, zu beseitigen. Die Lehrerin löst nämlich unmittelbar nach der Antwort von Johannes den Blick von dem Schüler (Bild 10), senkt und schließt ihre rechte „Zähl-Hand“ und blickt bereits bei der Evaluation *GENAU* auf ihr Blatt (Bild 11) und schaut erst mit der nochmaligen Nennung *STickStoff* wieder in die Klasse (Bild 12). Die Schüler/innen können also sehen, dass es nun wieder mit dem Diktiertext weitergeht.



Bild 10



Bild 11

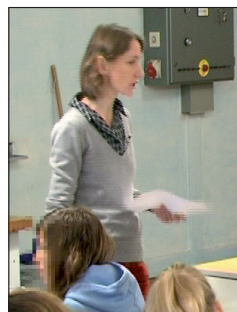


Bild 12

### 3.11 Diktieren (4)

Bevor die Lehrerin weiterspricht, kommt ihr ein Schüler/eine Schülerin mit der Frage *können sie [noch mal (...)]* zuvor. Klar ist, es handelt sich um eine Bitte an die Lehrerin (*können sie*), etwas noch einmal zu tun (*noch einmal*), was sie bereits zuvor getan hatte. Der Teil, in dem inhaltlich spezifiziert wird, was genau noch einmal getan werden soll, ist nicht zu verstehen. Dies liegt daran, dass die Lehrerin selbst wieder zu sprechen beginnt und sich somit beide Beiträge überlappen.

122 XX: können sie [(noch mal) (...)]  
 123 LE:                               [|und auch|       ] noch stickstoff  
 124                                       |laut       |

Die Äußerung der Lehrerin besteht aus dem laut gesprochenen *und auch noch stickstoff*. Sie wiederholt nun also noch einmal als Bestandteil der größeren Äußerung *und auch noch* das chemische Element, das sie bereits zuvor in betonter Weise bei der Evaluation der Antwort von Johannes geäußert hatte. Der der Nennung von Stickstoff vorausgehende Äußerungsteil schließt nun

erkennbar an den letzten Teil ihres Diktiertextes (*zusätzlich aber auch noch*-, Zeile 107/108) an und schließt die dort offen gelassene Liste der Bestandteile des Eiweißes. Die Lehrerin wiederholt mit dem letzten Element der Eiweißbestandteile das bei der erstmaligen Nennung vor der Wissensabfrage noch vorhandene *aus* nicht noch einmal. Dieses *aus* war bereits bei der ersten Wiederholung weggefallen. Hätte sie es jedoch wiederholt, wäre in aller Klarheit deutlich geworden, dass sie wieder beim Diktieren angelangt ist.

Als implizite Markierung der Zugehörigkeit zum Diktiertext dient neben der Äußerungsstruktur und der damit realisierten Rückbindung an den vorherigen Text auch hier wieder das Strukturierungsprinzip der Kontrastierung. Wie bereits mehrfach zuvor, markiert die Lehrerin auch hier die neue Information mittels Betonung (*STickSToff*), wohingegen für ihre Wiederholung eine unmarkierte Sprechweise charakteristisch ist (*und auch noch stickstoff*).

Aufgrund des sich herstellenden Frage-Antwort-Zusammenhangs und weil die Lehrerin das kleine Element *aus* des Diktiertextes nicht noch einmal wiederholt, wird die Markierung „dies ist Diktiertext“ an dieser Stelle jedoch nicht so eindeutig wie an den bereits analysierten Stellen zuvor. Es ist für die Schüler/innen durchaus eine Variante, das zuvor bereits geschriebene *aus* nach dieser Wiederholung aus dem niedergeschriebenen Text im Epochenheft zu tilgen.

### 3.12 Strukturierung der Epochenhefte

Als nächstes weist die Lehrerin die Wichtigkeit von Stickstoff für das Eiweiß aus, indem sie präzise Angaben zur Hervorhebung dieses neuen Elements (*das*) im Epochenheft macht.

124        und das wirklich BUNT das ist nämlich wichtig  
 125        (1.5) oder unterstreichen oder irgendwie anders  
 126        schreiben (-) dass [sich das hervorhebt]

Als zentrale Markierung der Relevanz dieses chemischen Elements eröffnet die Lehrerin verschiedene Gestaltungsalternativen. Sie weist zunächst darauf hin, dass die Schüler/innen *das wirklich BUNT* machen sollen. Sie schiebt dann als Begründung nach *das ist nämlich wichtig*. Nach einer kurzen Pause (1.5) formuliert sie zum Bunt-Machen mit *unterstreichen* eine erste Alternative, der sie mit *irgendwie anders schreiben* eine zweite folgen lässt. Beide Alternativen werden mit *oder* als gleichwertig gekennzeichnet. Zum Abschluss liefert die Lehrerin den Grund ihrer Gestaltungshinweise (egal welcher Variante): *dass [sich das hervorhebt]*.

Sie investiert hier also viel sprachlichen Aufwand für die formale Strukturierung der Epochenhefte und der Relevanzmarkierung von Stickstoff als Eiweißbestandteil. Sie vertraut dabei nicht darauf, dass mit dem einmaligen Hinweis auf die Hervorhebung und die einmalige Begründung, warum dies getan werden soll, ihre Botschaft bei allen angekommen ist.

### 3.13 Schülerseitige Nachfragen (chemische Bezeichnungen)

Simultan mit der nochmaligen Begründung der Lehrerin *dass [sich das hervorhebt]* beginnt ein Schüler, René (RE), der in der rechten Klassenhälfte in der dritten Reihe am Mittelgang sitzt, einen eigenständigen, nicht auf den aktuellen Diktierertext bezogenen Beitrag:

127 RE: [äh was isn noch mal]  
 128 die abkürzung für kohlenstoff

Renés Initiative ist bereits die zweite Bitte um Wiederholung. Die erste eines anderen Schülers (*können sie noch mal*, Zeile 122) war nicht erfolgreich gewesen. Sie erntete keine Reaktion der Lehrerin. Diesmal kann die Initiative jedoch erfolgreich zu Ende gebracht werden. Für das Gelingen dieser zweiten Initiative scheinen der Sitzplatz in der Mittelreihe und die damit verbundene Nähe zur Lehrerin eine große Rolle zu spielen. Sitzplätze in der Mittelreihe verfügen systematisch über bessere Möglichkeiten für selbstbestimmte schülerseitige Initiativen als beispielsweise Plätze an der Fenster- oder Wandseite.

Der Mittelgang ist der dominante Laufweg der Lehrerin. Sie bewegt sich nicht nur in dem analysierten Ausschnitt, sondern beim Diktieren insgesamt, ausschließlich im Mittelgang. Die mit der Bewegung der Lehrerin im Raum verbundene körperliche Nähe zu den am Mittelgang sitzenden Schülerinnen/Schülern ermöglicht zeitlich begrenzte dyadische Konstellationen, die bei größerer Distanz so nicht entstehen können. Sowohl die Lehrerin als auch die Schüler/-innen nutzen diese dyadischen Konstellationen für die Bearbeitung unterschiedlicher Relevanzen. Allgemein formuliert kann man sagen: Schüler/innen profitieren in unterschiedlicher Weise von den Laufwegen der Lehrerin und ihren damit verbundenen Wahrnehmungsfokussierungen. Hier nutzt René seine „privilegierte“ Sitzposition erfolgreich zu einer Nachfrage, die auf den Diktierertext bezogen ist. Dieser klare Bezug zur Kernaktivität 'Textkodifizierung' ist sicherlich ein weiterer Grund dafür, dass René mit seiner Initiative die Lehrerin zu einer Reaktion veranlassen kann.

Die Frage [*äh was isn noch mal*] *die abkürzung für kohlenstoff* ist inhaltlich sehr interessant. Sie thematisiert nämlich einen Wissensaspekt, der nicht nur zuvor mehrfach explizit formuliert worden war, was in der Frage selbst formuliert wird (*noch mal*), sondern der dabei von der Lehrerin auch explizit als bereits bekannt vorausgesetzt wurde: *kohlenstoff C in klammern (1.5) kennt ihr ja auch schon längst vom letzten jahr (5.3) und kohlenstoff C* (Zeile 104-106). Der Wunsch, nochmals die chemische Bezeichnung von Kohlenstoff zu wiederholen, verdeutlicht also, dass die fraglose Gewissheit (*kennt ihr ja auch schon längst*), mit der Kohlenstoff als bereits etabliertes Wissen von der Lehrerin vorausgesetzt wird, zumindest hinsichtlich der Abkürzung nicht bei allen Schülern/Schülerinnen angebracht ist.

### 3.14 Antwort der Lehrerin und „Andocken“

Die Lehrerin behandelt die Bitte um nochmalige Nennung der Abkürzung für Kohlenstoff jedoch ohne erkennbare Orientierung an der zurückliegenden zweimaligen Nennung *kohlenstoff C* und der Tatsache, dass es sich dabei um Wissen aus dem letzten Jahr handelt. Sie reagiert auf die Bitte mit einer völlig unmarkierten Nennung der Abkürzung *für kohlenstoff C*.

129 LE: für kohlenstoff C (1.8)

Sie wiederholt dabei den Abschlussteil der Schülerfrage *für kohlenstoff*. Mit ihrer Reaktion gibt sie also nicht nur eine einfache Antwort, für die die Nennung der Abkürzung *C* hinreichend gewesen wäre. Vielmehr nutzt sie die Wiederholung als Gelegenheit, den für den Wissenstransfer wichtigen funktionalen Zusammenhang – für alle Schüler/innen hörbar – zu formulieren: *kohlenstoff C*. Das einleitende *für* repräsentiert die vollständige Schülerfrage *was isn noch mal die abkürzung für kohlenstoff*. So gesehen stellt ihre Antwort eine komprimierte Wiederholung der Schülerfrage dar, deren Struktur und Explizitheit sich an der kleinsten Lerneinheit „die Abkürzung für Kohlenstoff ist *C*“ orientiert. Dabei verwendet sie den durch die Schülerfrage etablierten Kontext als Voraussetzung, in die sie ihre Antwort einpasst.

Die Lehrerin behandelt die wissensbezogene und für die Vollständigkeit des Diktier textes im Epochenheft relevante Nachfrage als fraglos legitim. Sie erfolgt gänzlich unmarkiert und ohne reflexive Rückbindung an den zurückliegenden Teil des bereits diktierten Textes.

Ist der Kontext ‘Nachfrage nach Abkürzungen chemischer Bezeichnungen’ einmal etabliert und durch die Art der lehrerseitigen Beantwortung legitimiert, besteht die Möglichkeit für die Schüler/innen, diesen Aspekt zu erweitern. Ein

anderer Schüler/eine andere Schülerin nutzt nach der Pause (1.8), und bevor die Lehrerin mit dem Diktieren fortfährt, den etablierten „Nachfrage-Kontext“, um quasi an die vorangegangene erste Nachfrage mit *für stickstoff* „anzudocken“.

130 XX: für stickstoff

Dieses Andocken besteht nicht einfach darin, ebenfalls nach der Abkürzung eines für den Kontext relevanten chemischen Stoffes (Stickstoff) zu fragen. Es handelt sich vielmehr um die vollständige Kopie der Antwort der Lehrerin auf die erste Nachfrage. Der einzige Unterschied besteht lediglich darin, dass die Äußerung mit einer klaren Frageintonation realisiert wird.

Hatte die Lehrerin das Äußerungsformat der ersten Nachfrage dazu benutzt, ihre Antwort in ökonomisch-funktionaler Weise zu gestalten, so benutzt nun die zweite Nachfrage das Antwortformat der Lehrerin. Durch die Reproduktion des Äußerungsformats werden nun auch genau diese beiden Aspekte Ökonomie und Funktionalität quasi mit übernommen. Es wird damit ein Format realisiert, das unter den gegebenen Bedingungen (der Nachfragekontext ist bereits als legitim etabliert) in nicht-expansiver Anlage ein relevantes Wissenselement nachfragt. Der Verzicht auf eine vergleichbar ausführliche Frage wie bei der ersten Initiative und die Übernahme des Formats der Lehrerin sind dabei zwei Aspekte, mit denen das Andocken in indirekter Weise legitimiert und sozial akzeptabel gemacht wird.

131 XY: N [oder ]

132 LE: [ | N | ] (1.8)

133 | laut |

Der weitere Fortgang zeigt, dass sich auch ein anderer Schüler bei der Beantwortung der Frage engagiert. Dieser gibt mit *N* die korrekte Abkürzung, schiebt aber sofort ein fragendes [*oder*] nach, mit dem er die Sicherheit seines Wissens doch erkennbar zurücknimmt und der Lehrerin zur positiven Bestätigung anbietet. Simultan mit diesem *oder* erfolgt dann die Antwort der Lehrerin mit dem laut gesprochenen *N*, mit dem die Richtigkeit der Schülerantwort bestätigt wird. Danach entsteht eine Pause (1.8).

Vergleicht man diese Antwort der Lehrerin mit ihrer vorherigen *für kohlenstoff C*, wird in der isolierten Nennung der Abkürzung eine deutliche Ökonomisierung deutlich. Und es zeigt sich ein gemeinsames Gestaltungsprinzip, das in der teilweisen bzw. vollständigen Nutzung und Übernahme von Partneräußerungen bei der eigenen Äußerungsgestaltung besteht:

- Die Lehrerin nutzt einen Teil der ersten Schülerfrage für ihre Antwort,
- der zweite Schüler übernimmt das Antwortformat der Lehrerin für seine Frage,
- die Lehrerin übernimmt das Antwortformat der unmittelbar vorgängigen Schülerantwort.

Auf diese Weise kommt es zu einer schrittweisen Ökonomisierung der Wissensvermittlung, die primär darauf aufbaut, die zweite Nachfrage als funktional äquivalente Wiederholungen des Formats *für kohlenstoff C* zu behandeln.

### 3.15 Frage nach der Motivierung der Abkürzung *N*

Eine weitere Schülernachfrage *wieso ein N* beendet die Pause und rückt einen neuen Aspekt in den Blickpunkt: die Motivierung der Abkürzung *N* für Stickstoff.

134 X?: wieso ein N  
 135 (1.0)  
 136 X?: keine ahnung  
 137 LE: nitrogenium

Auf diese Frage entsteht zunächst eine Pause (1.0) ehe erneut ein Schüler vor der Lehrerin das Wort ergreift und mit *keine ahnung* sein Nichtwissen formuliert. Erst jetzt beantwortet die Lehrerin mit *nitrogenium* die Frage des Schülers. Sie tut dies auf auffällig indirekte Weise, indem sie einfach die fachsprachliche Bezeichnung des chemischen Stoffes sagt. Doch dies reicht als Antwort durchaus aus. Die Schüler/innen können den Schluss „die Abkürzung für Stickstoff ist durch den ersten Buchstaben der fachsprachlichen Bezeichnung dieses Elements motiviert“ selbst ziehen. Zumindest gibt es keinerlei Hinweise darauf, dass die Antwort der Lehrerin nicht ausreichend gewesen wäre. Die Abkürzung bleibt zwar weiterhin Thema, nunmehr jedoch nicht mehr unter dem Aspekt ihrer Motivierung.

### 3.16 Analogisierung: Nitrogenium und Nina

Vielmehr scheint es nun darum zu gehen, abzuprüfen, ob man die Abkürzung richtig verstanden hat, ob es sich tatsächlich um ein *N* handelt *so wie nina ein N*.

138 X?: so wie nina ein N (--)  
 139 LE: genau wie nina (.) N  
 140 X?: aha  
 141 LE: NItro:genium

Die Lehrerin bestätigt den in der Schülerfrage nahegelegten Sachverhalt explizit mit *genau* und wiederholt dann weit gehend die Äußerung der Schülerin wie *nina* (.) *N*. Sie greift also die Analogisierung von Nitrogenium und Nina im Kontext der Verstehensabsicherung als funktional auf. Die Schülerin reagiert mit der Verstehensdokumentation *aha* auf die Bestätigung der Lehrerin und diese wiederholt noch einmal die fachsprachliche Benennung *Nitro:-genium*, wobei sie diesmal die Bezeichnung mit Betonung und Dehnung hervorhebt. Erinnert man sich an die Kontrastmarkierungen, mit denen die Lehrerin Bestandteile des Diktier textes hervorhebt, so hat man den Eindruck, dass wie bei der ersten Nennung von Stickstoff nun auch die fachsprachliche Bezeichnung durch die Betonung zum Diktier text wird.

Ein Schüler schlägt dann in Form eines Fazits (*also*) den Bogen zurück zur im Diktier text auftauchenden Bezeichnung Stickstoff und bringt Bezeichnung und Abkürzung *stickstoff is N* in ein vergleichbar funktional-ökonomisches Format, wie das zuvor die Lehrerin mit *für kohlenstoff C* „vorgemacht“ hatte.

142 X?: also stickstoff is N

143 X?: |ni:na: |

144 |melodisch|

Als Nachsatz zur vorherigen Analogisierung von Nitrogenium und Nina erfolgt dann der gedehnte und melodisch gesprochene Name *ni:na:*.

Die zurückliegenden Ausführungen zur Motivierung der Abkürzung *N* für Stickstoff verdeutlichen einen für die Waldorfschule typischen und notwendigen Aspekt: der Zuschnitt inhaltlicher Informationen relativ zu den unterschiedlichen Kompetenzniveaus in der Klasse. Hier reicht die Spannweite des kompetenzbezogenen Zuschnitts der fachspezifischen Information „N ist die Abkürzung für Stickstoff“ von der Erklärung „N kommt von Nitrogenium, der fachspezifischen Bezeichnung von Stickstoff“ bis hin zur ‘Eselsbrücke’ „N wie Nina“.

Nach diesen unterschiedlichen Aktivitäten, die das Vorlesen des Textes aufgeschoben haben, geht es anschließend wieder mit Diktieren weiter.

### 3.17 **Diktieren (5) und Strukturierung der Epochenhefte**

Der Übergang geschieht jedoch auf eine sehr implizite Weise: Es gibt keine deutliche segmentale Abtrennung vom vorherigen Interaktionsgeschehen. Weiterhin erfolgt keine erkennbare Markierung, dass mit *stickstoff* das letzte Element des bereits diktieren Textes noch einmal wiederholt wird.





148 Und schwEfelstoff wie ihr  
149 gesagt hattet (-)

Die Lehrerin wiederholt noch einmal in identischer Betonung das bereits vorgelesene *Und*, dem sie dann die bereits angekündigte neue Information, nämlich *schwEfelstoff* folgen lässt. Ohne segmentale Gliederung weist sie dann darauf hin, dass *schwEfelstoff* bereits von den Schüler/innen als Bestandteil des Eiweißes genannt worden ist (*wie ihr gesagt hattet*). An diesem Hinweis sind zwei Aspekte interessant: zum einen die Tatsache, dass die Lehrerin ihn an der Stelle überhaupt macht; zum andern die Referenz *ihr*, mit der sie eine unspezifische Gruppe oder die gesamte Klasse als Lieferant dieser Information ausweist. Bezieht man beide Aspekte aufeinander, wird Folgendes deutlich: Die Wissensthematisierung *wie ihr gesagt hattet* verweist auf die erste Wissensfrage der Lehrerein zurück, die sie persönlich adressiert an Lena gerichtet hatte (*aber auch noch- (-) woraus lena*).

Die zurückliegende Analyse hat jedoch gezeigt, dass unterschiedliche Schüler/innen als Antwort *schwefel* gegeben hatten. Die Lehrerin hatte die zweite Antwort, die wie die erste in Überlappung mit ihren eigenen Aktivitäten erfolgte, in rückgestufter Weise als richtig bewertet. Diese Richtigkeit der Antwort wird nun quasi durch *schwEfelstoff* als Bestandteil des Diktier textes noch einmal nachträglich bestätigt. *Schwefel* war zwar an der Stelle, an der die Lehrerin die Wissensfrage stellte, nicht die Antwort, auf die sie gewartet hatte. Sie war aber insofern richtig, als damit Schwefel als Bestandteil des Eiweißes thematisiert wurde. Das hatte die Lehrerin in ihrer Reaktion bereits deutlich gemacht.

Obwohl die Lehrerin erst bei der zweiten Antwort mit einer Teilevaluation reagiert hatte, würdigt sie nun durch die Referenz *ihr* beide Antworten. Es wird also deutlich, dass keine Schülerinitiative verloren geht, auch wenn sie unter interaktionsstrukturell ungünstigen Bedingungen im Kontext der Wissensfrage gegeben wurde. Dabei spielt die Bedingung „im Kontext der von der Lehrerin etablierten Wissensfrage“ die zentrale Rolle. Die Wissensfrage etabliert nicht nur für die Schüler/innen eine Reaktionsverpflichtung. Vielmehr verpflichtet sie auch die Lehrerin, alle Antworten auf adäquate Art und Weise zu berücksichtigen.

Durch die Differenzierung von *schwefel* (Antwort der Schüler/innen) und *schwEfelstoff* als Bestandteil des von ihr diktierten Textes verdeutlicht die Lehrerin ihre Konzentration auf die Eins-zu-Eins-Übertragung als wichtigen Bestandteil der Wissenskodifizierung. Es wird also klar unterschieden zwischen der richtigen Antwort im Kontext der Wissensfrage als eigenständiger,

in das Diktieren integrierter Aktivität, und dem Text, der zum Zwecke der Kodifizierung vorgelesen wird und genau so, wie er vorgelesen wird, auch niedergeschrieben werden soll.

Die Fixierung auf die Eins-zu-Eins-Abbildung des Diktiertextes führt zur Teil-Relevanz-Rückstufung nicht nur grundsätzlich „richtiger“, sondern mit dem Diktiertext auch unmittelbar kompatibler Schüleraktivitäten. Positiv gewendet: Die Lehrerin hätte die beiden Schülerantworten *schwefel* im Kontext der Wissensabfrage durchaus zum Anlass nehmen können, ihren Text hinsichtlich der Position von Stickstoff und Schwefelstoff zu modifizieren. Sie hätte Schwefelstoff vor Stickstoff diktieren können. Dies hätte die Möglichkeit eröffnet, die beiden Schülerinitiativen in vollem Umfang positiv zu evaluieren. Die Konsequenz wäre lediglich das „Vorziehen“ von Schwefelstoff im Diktiertext gewesen. Die Relevanzmarkierung von Stickstoff wäre gänzlich davon unberührt geblieben.

Die *de-facto*-didaktische Flexibilität in Form einer Anpassung des Diktiertextes an den faktischen Interaktionsverlauf wäre jedoch nicht nur grundsätzlich mit der Wissenskodifizierung verträglich gewesen. Vielmehr hätte sie sogar positive Folgen gehabt. Die relativ komplexe Bearbeitung der Schülerantworten wäre schlicht nicht mehr notwendig geworden. Die sequenzielle Umstellung (das Vorziehen des von den Schülern/Schülerinnen angebotenen Schwefels) hätte nicht nur die relativ aufwändige Relevanz-Rückstufung verhindert, sondern auch die rasche Rückkehr zum Diktiertext erleichtert.

Man muss jedoch angesichts der bislang rekonstruierten Komplexität des von der Lehrerin zu bearbeitenden Anforderungsprofils Folgendes berücksichtigen: Die Funktionalität ihrer wortwörtlichen Fixierung auf den Diktiertext besteht darin, den Überblick zu behalten. Die Fixierung gleicht gewissermaßen die hohe Komplexität des Anforderungsgefüges und den schnellen Rhythmus im Interaktionsmanagement aus. Der schriftlich vorliegende Diktiertext stellt also den einzigen stabilen Bezugspunkt für die Lehrerin dar. Angesichts der kontinuierlichen Integration von Schülerinitiativen und der damit assoziierten kognitiven Auslastung ist die „monolithische“ Qualität des Diktiertextes die einzig sichere Handlungsgrundlage der Lehrerin. Diese Grundlage durch Adaption aufzugeben, wäre angesichts der gegebenen Anforderungsvielfalt doch kein unerhebliches Risiko.



deutlicht, dass es für die Schülerin noch offene Relevanzen gibt, die einer expliziten Bearbeitung bedürfen. Diese Unsicherheit bezieht sich nun interessanterweise auf einen Punkt, den die Lehrerin mit sehr viel Aufwand verdeutlicht hatte. Es scheint also Bedingungen zu geben, die trotz des sprachlich-interaktiven Aufwands der Lehrerin dafür verantwortlich sind, dass sich bei dieser Schülerin gewisse Unsicherheiten eingestellt haben.

Bevor die Lehrerin auf den Beitrag der Schülerin antworten kann, wird ein weiterer Schüler mit einer Frage aktiv:

155 XM: stickstoff is was

Diese Frage schließt nun wieder an den Aspekt der Abkürzungsnachfragen an und thematisiert mit der Abkürzung von Stickstoff ebenfalls einen Aspekt, der interaktiv sehr aufwändig bearbeitet wurde. Hier erfolgen unterschiedlich tief in der Interaktionsgeschichte verankerte Re-Thematisierungen, mit denen die Schüler/innen versuchen, offene Punkte und ungeklärte Relevanzen zu bearbeiten.

156 LE: stickstoff unterstreichen das ist wichtig (.)

157 genau

Die Lehrerin beantwortet die zuerst gestellte Frage nach der Strukturierung der Epochenhefte, übergeht also die Frage nach der Abkürzung von Stickstoff. Sie wiederholt dabei mit *stickstoff unterstreichen* sehr weitgehend Bestandteile der Frage. Hier ist interessant, dass sie nun auf keine der anderen von ihr vorgeschlagenen alternativen Varianten (*bunt, anders schreiben*) zurückgreift. Sie bezieht sich vielmehr allein auf die in der Schülerfrage thematisierte Unterstreichungs-Variante und nutzt erneut wieder die Partneräußerung als Bezugspunkt für die Strukturierung ihres eigenen Beitrags.

Die Lehrerin fügt dann noch einmal eine explizite Relevanzmarkierung an *das ist wichtig*, ehe sie mit *genau* die Richtigkeit des der Nachfrage zugrunde gelegten Sachverhalts unterstreicht.

### 3.22 Diktieren (7)

Ohne segmentale Markierung geht die Lehrerin dann wieder zum Diktieren über und wiederholt noch einmal den zuletzt vorgelesenen Text *UND SCHWEFELSTOFF*, dem sie nach einer kurzen Pause auch noch einmal die gedehnte Abkürzung *S:* folgen lässt. Die vorherige Bearbeitung anderer Aktivitäten hat die (ohnehin wegen der Kürze der letzten Stücke des Vorlesetextes) brüchige Beziehung zum Diktieren noch weiter verstärkt. Um nunmehr zu verdeutlichen,

dass es wieder um das Diktieren geht, benutzt die Lehrerin Kontrastierungsressourcen, die sie üblicherweise systematisch nur für die Verdeutlichung neuer Informationen reserviert.

157 LE:

UND SCHWefelstoff (1.0) S: (1.2)

Mit vergleichbar markanten Betonungen wird unter den gegebenen Interaktionsstrukturen sogar die zweite Wiederholung markiert. Es geht also nicht um die Statusmarkierung (= zweite Wiederholung) innerhalb des Diktiertextes, sondern um die übergeordnete Anforderung, die Interaktion für die Schüler/-innen klar erkennbar wieder zum Diktieren zurück zu bringen. Bezogen auf diese Anforderung ist das sonstige Markierungsverfahren für zweite Wiederholungen (= völlige Unmarkiertheit) ganz offensichtlich untergeordnet.

Es gibt also keine für spezielle Aufgaben reservierten Kontrastierungsverfahren, mit denen immer Wiederholungen von Neuinformationen oder zweiten Wiederholungen unterschieden werden. Vielmehr sind es die situativen Anforderungen, die für den Einsatz der Kontrastierungsverfahren verantwortlich sind.

### 3.23 Orthografie und individualpädagogische Perspektive

Zum Abschluss des empirischen Teils wollen wir noch kurz auf zwei Aspekte eingehen, die nicht in dem analysierten Ausschnitt vorkommen, jedoch ebenfalls konstitutiver Bestandteil von 'Diktieren' sind. Es sind zwei Aspekte, die in unterschiedlicher Weise spezifisch für den Epochenunterricht und insgesamt für die Waldorfpädagogik sind. Beide hängen unmittelbar zusammen und haben als übereinstimmende Voraussetzung die Bewegung der Lehrerin im Raum.

Durch ihre Bewegung in den Raum hinein verliert sie zwar einen Teil ihres Gesamtüberblicks über das Klassengeschehen. Gleichzeitig eröffnet die Verankerung der Distanz vor allem zu den im Mittelgang sitzenden Schülern/Schülerinnen die Möglichkeit, zu verfolgen, was diese in ihr Heft geschrieben haben. Sie erhält also unmittelbar Einblick in die Epochenhefte. Diese detaillierte Wahrnehmung ermöglicht ihr beispielsweise Ausführungen und Korrekturen zur Orthografie zu machen. Als umgekehrte Implikation eröffnet die körperlich-räumliche Nähe der Lehrerin den Schülerinnen/Schülern die Möglichkeit zu einer lokalen und zeitlich begrenzten dyadischen Interaktion mit der Lehrerin. Sie können aus dieser privilegierten Position heraus Fragen stellen oder Unklarheiten beseitigen, ohne sich aufwändig melden zu müssen. Für

beide Fälle stellen die Aufnahmen und auch der ausgewählte Ausschnitt zahlreiche Belege zur Verfügung.

Wir haben uns bei der Auswahl auf zwei Stellen konzentriert, in denen die Lehrerin von sich aus initiativ wird, und zweimal kurz hintereinander den gleichen Rechtschreibfehler einmal einem Schüler und ein weiteres Mal einer Schülerin gegenüber thematisiert.

### 3.23.1 Indirekte Erklärungen zur Rechtschreibung

Die Lehrerin hat sich beim Diktieren bis zur letzten Bankreihe „hochgearbeitet“ und steht zunächst mit dem Rücken zu ihrem Pult. In der Pause (5.6) wirft sie einen Blick in die Unterlagen von Nils (NI), der in der letzten Reihe am Mittelgang sitzt und schreibt.

200 LE: die uns umGEBENDE luFT entHÄ:LT

201 (5.6)

In der Pause nähert sie sich Nils weiter an. Dabei sind ihr Blick und ihre Körpervorderseite zunächst dem Schüler zugewandt (Bild 13). Dann geht sie rückwärts die letzte Stufe des Chemisaals hoch (Bild 14, 15), wobei ihr Blick weiterhin auf die Unterlagen des schreibenden Schülers gerichtet ist.



Bild 13



Bild 14

Schließlich positioniert sie sich mit einem stabilen Stand neben dem Schüler (Bild 16).

Aus dieser Position heraus macht sie orthografische Ausführungen, die zu einer kurzen Interaktionssequenz zwischen ihr und Nils führen.

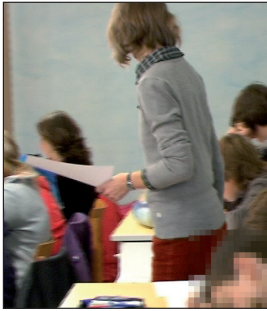


Bild 15

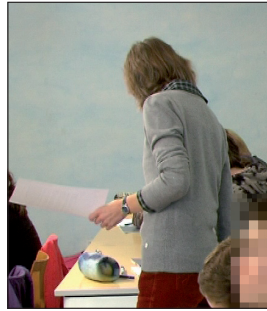


Bild 16

Die spezifische Annäherung an den Schüler, das Rückwärts-Gehen und die parallele Positionierung der Lehrerin haben folgende Implikation: Die Lehrerin kann das Blatt mit dem Diktierertext weiterhin in ihrer linken Hand halten und hat dennoch einen guten Blick auf die Unterlagen des Schülers. Wäre sie vor ihm stehen geblieben, hätte sie entweder das Blatt in die rechte Hand nehmen oder es mit der linken Hand unter den Tisch absenken müssen. Nur so hätte sie einerseits einen ungestörten Blick auf die Unterlagen des Schülers gehabt und hätte diesen gleichzeitig beim Schreiben nicht gestört. Das halb aufgestellte Blatt, das in ihrer Side-by-side-Position deutlich wahrnehmbar ist, hätte dann auch nicht mehr als Hinweis für die Klasse fungieren können, dass es gleich wieder mit dem Diktieren weiter geht. Diese Vorankündigung des Diktierens wird auch durch die Orientierung ihrer Körpervorderseite zur Klasse hin unterstützt und verstärkt.

Es sind also intrapersonelle (auf sich selbst bezogene) und interpersonelle (auf den Schüler bezogene) Koordinierungsanforderungen, die von der Lehrerin mit ihrem körperlich-räumlichen Verhalten hier bearbeitet werden. Das, was sie in Nils' Heft gesehen hat, führt sie zunächst zu dem leise gesprochenen Hinweis *von halten*, dem sie nach einer kleinen Pause noch die namentliche Adressierung *nils* folgen lässt.

202 |von halten (-) nils| (---)  
 203 |leise |  
 204 NI: mhm

Nachdem das nachfragende *mhm* des Schülers zu erkennen gibt, dass er mit diesem Hinweis nichts anzufangen weiß, wiederholt die Lehrerin in leicht veränderter Weise ihren Hinweis noch einmal.

205 LE: ich HALte etwas (1.0)

206 NI: |ha: |

207 |gehaucht|

Statt also Nils direkt zu sagen, dass er in seinem Mitschrieb das Wort *enthält* falsch geschrieben hat, gibt sie ihm nun einen zweiten, etwas direkteren Hinweis: Zum einen betont sie das Verb *halten*, mit dem sie das Wort, um das es ihr geht, indirekt markiert. Zum anderen baut sie das Verb *halten* nun in eine Äußerung ein (*ich HALte etwas*).

Doch auch diese Wiederholung produziert auf Seiten des Schülers eher Unverständnis als das Erkennen, etwas falsch geschrieben zu haben. Sein gehauchtes *ha:* signalisiert im Hinblick auf das von der Lehrerin durch die Betonung markierte Textelement *HALten* weiterhin Unverständnis. Dies bringt die Lehrerin zu einem dritten Versuch, auf das falsch geschriebene Textelement hinzuweisen.

208 LE: nicht haLlen (--) halTEN (1,0) ich halte

209 ich halte etwas fest (-) l t

Zunächst markiert sie den Fehler: *nicht haLlen (--) halTEN*. Dass der orthografische Bezug zu dem falsch geschriebenen Wort nicht das Verb „hallen“ ist, macht sie dabei explizit durch Verwendung des *nicht* klar (*nicht haLlen*). Da sie kein Nicht-sondern-Formativ verwendet, geht der tatsächliche Bezug auf das Verb *halTEN* einzig aus der Betonung desselben hervor. Auch hier bleibt sie weiterhin implizit. Nach einer einsekündigen Pause wiederholt sie mit *ich halte* den Beginn ihrer ersten Konzeptverdeutlichung und wiederholt dann in einem zweiten Angang unmittelbar folgend mit *ich halte etwas fest* ihre erstmalige Konzeptverdeutlichung vollständig, erweitert diese zusätzlich noch mit dem neuen Element *fest*. Gleichzeitig packt sie das Mäppchen des Schülers mit ihrer rechten Hand und hebt es für einen kurzen Moment vorne von der Tischplatte ab (Bild 17, 18, 19, 20).





Bilder 17-20

Nach einer erneuten kurzen Pause liefert sie dann mit den beiden nacheinander gesprochenen Buchstaben *L T* einen expliziten Hinweis auf die richtige Schreibweise nach.

Erst auf diesen Hinweis reagiert Nils mit einer Verstehensdokumentation, die klar macht: Ich habe verstanden, *enthält* wird nur mit einem *L* geschrieben! Er zieht – verdeutlicht durch den Fazit-Indikator *also* – aus den Hinweisen der Lehrerin die notwendigen Konsequenzen für die richtige Schreibweise.

210 NI: also mit einem

211 LE: mhm

Auf diese Verstehensdokumentation, die den relevanten Aspekt (die Benennung des Buchstabens *L*) ausspart, reagiert die Lehrerin mit einem zustimmenden *mhm*.

Wir haben es hier ganz offensichtlich nicht mit einem einfachen Rechtschreibhinweis zu tun, sondern mit einem ausgebauten Versuch, Nils selbst erkennen zu lassen, wo der Fehler liegt und wie das fragliche Wort richtig geschrieben wird. Der Selbsterkennens-Versuch hat die Struktur zunehmender Explizitheit

und macht den Expansionsgrad von den jeweiligen Reaktionen des Schülers abhängig. Jedes Mal, wenn der Schüler noch nicht verstanden hat, expandiert die Lehrerin ihre Hinweise und reduziert das Ausmaß von Indirektheit. Und sie bleibt so lange am Ball, bis der Schüler glaubhaft zu erkennen gibt, dass er nun verstanden hat.

Das Ganze ereignet sich zwar in der Öffentlichkeit des Klassenzimmers, ist jedoch in unterschiedlicher Weise von der Lehrerin als „private Angelegenheit“ zwischen ihr und dem Schüler markiert. Sie verdeutlicht diesen besonderen Charakter der Interaktion mittels unterschiedlicher Verfahren. Hierzu gehören: die Lautstärke ihrer ersten Äußerung und die namentliche Ansprache, vor allem aber ihre Nähe-Distanz-Regulierung, die zu einer direkten Annäherung und der Positionierung ganz in der Nähe neben dem Tisch des Schülers führt.

Nicht nur Nils, sondern auch alle benachbarten Schüler/innen verstehen die Interaktion als Privatangelegenheit der beiden. Dies zeigt sich im kollektiven Praktizieren dessen, was der Soziologe Goffman (1963) als „höfliche Unaufmerksamkeit“ („social inattention“) beschrieben hat. Es ist eine Haltung, die Menschen in Situationen einnehmen, in denen sie nicht umhin können, etwas wahrzunehmen, jedoch erkennbar so tun, als würden sie es nicht wahrnehmen. Erst als sich die Lehrerin bereits wieder von Nils' Sitzplatz entfernt hat, dreht sich einer der Schüler, der eine Reihe vorne dran sitzt, in Richtung Nils um und lächelt ihn an.

### 3.23.2 Einfacher Korrekturhinweis

Im minimalen Kontrast hierzu steht das zweite Beispiel. Die Lehrerin wiederholt den Textteil, den sie bereits als Ausgangspunkt ihrer Orthografie-Hinweise bei Nils diktirt hatte, nämlich *die uns umgebende Luft enthä:lt*. Sie ist dabei inzwischen bereits auf ihrem Rückweg zum Pult in der ersten Reihe angelangt und befindet sich in unmittelbarer Nähe zur Schülerin Anna, die wie Nils am Mittelgang sitzt.

212 LE: die UNS Umgebende luft enthä:lt-

Sie wirft auch hier einen Blick auf die Unterlagen der Schülerin (Bild 21, 22) und weist mit *von halten* im gleichen Wortlaut wie sie das bereits bei Nils getan hatte, auf einen Rechtschreibfehler bei dem Wort *enthält* hin. Dieser Hinweis wird noch durch ein tatsächliches Zeigen ihres Blattes mit dem Diktierertext auf die Unterlagen der Schülerin verdeutlicht (Bild 23).



Bild 21



Bild 22



Bild 23

Ebenfalls wie bei Nils lässt sie auch im unmittelbaren Anschluss die namentliche Ansprache (hier: *anna*) folgen. Anders als bei Nils wiederholt sie im unmittelbaren Anschluss das fragliche Textelement noch einmal. Danach entsteht eine kurze Pause (1.0).

213 LE: von halten anna enthält

214 (1.0)

Vor allem durch die Formulierungsdynamik, die die drei funktional unterschiedlichen Teile der Äußerung (*von halten* = Erklärung, *anna* = namentliche Adressierung und *enthält* = Wiederholung des Elementes des Diktiertextes) entsteht der Eindruck von Beiläufigkeit und reduzierter Relevanz. Dieser Eindruck wird auch durch ihr körperliches Verhalten verstärkt. Sie verankert sich nicht stabil neben der Schülerin und nimmt auch keine Side-by-side-Position ein, die ihr ein besseres Lesen des Textes ermöglichen würde. Sie gibt also keinerlei Hinweise auf eine längere Interaktion mit Anna. Der orthografische Hinweis wird vielmehr in minimalistischer und beiläufiger Weise (quasi im Vorbeigehen) realisiert. Wie der weitere Fortgang zeigt, erfolgt seitens der Schülerin keine Nachfrage und auch keine Nichtverstehensdokumentation. Die Hinweise der Lehrerin hatten für Anna in der vorliegenden minimalistischen Form anscheinend genau den richtigen Zuschnitt.

Die Lehrerin realisiert also den gleichen Orthografie-Hinweis in erkennbar unterschiedlicher Weise, wobei vor allem folgende Aspekte den Unterschied ausmachen: erstens das Format der verbalen Hinweise (implizit, voraussetzungsreich versus direkt, minimalistisch), zweitens das körperlich-räumliche Verhalten der Lehrerin. Dies zeigt sich in einem unterschiedlichen Nähe-Distanz-Management, einer unterschiedlichen Positionierung und vor allem der unterschiedlichen Dauer der Interaktionsbeziehung zum Schüler und zur Schülerin.

#### 4. Das Mosaik als Basisstruktur

Hinsichtlich der zurückliegenden Analyse hat sich das Bild eines Mosaiks eingestellt. Die Mosaik-Vorstellung ist in der Lage, sowohl die Vielfalt und Spezifik der Anforderungen, die die Lehrerin im analysierten Ausschnitt bearbeitet, als auch die Konstituenten der besonderen Interaktionsstruktur, die dabei entsteht, in analytisch gehaltvoller Weise zu erfassen.

Mit der Vorstellung eines Mosaiks sollen der Reichtum sehr unterschiedlicher Aspekte, die Komplexität und Hierarchie ihres Zusammenhangs, deren segmentale Kleinteiligkeit sowie der dynamische Wechsel ihrer Bearbeitung als charakteristische Merkmale des Diktierens erfasst werden. Interessant ist dabei, dass dieses Mosaik als Ausdruck einer Schultypenspezifität und damit einer besonderen Form der Didaktik verstanden werden kann.

Die Mosaikstruktur des Diktierens hängt ganz wesentlich mit der didaktischen Notwendigkeit des Methodenwechsels zusammen. Dieser zunächst vielleicht nicht offensichtliche Zusammenhang stellt sich wie folgt her: Methodenwechsel ist natürlich kein Verfahren der Unterrichtsgestaltung, das nur für Waldorfschulen charakteristisch oder gar exklusiv wäre. Methodenwechsel ist ein für Unterricht in weiten Bereichen fragloser und vom jeweiligen Schultyp unabhängiger Aspekt.

Der Methodenwechsel erhält jedoch durch die Struktur des Epochenunterrichts im Rahmen der Waldorfpädagogik eine spezifische Motivierung. Um den Schülern/Schülerinnen während des Hauptunterrichts von einer Stunde und 50 Minuten das Lernen und die Konzentration zu erleichtern, sind vielfältige und kleinteilige Methodenwechsel eine notwendige Voraussetzung. Kein Schüler/keine Schülerin der achten Klasse hält die ersten beiden Unterrichtsstunden in einer monomethodischen oder nur großflächig durch Methodenwechsel strukturierten Form mit Aussicht auf Erkenntnisgewinn und Freude aus.

Die Schultypspezifität zeigt sich darin, dass die interne Struktur eines solchen einzelnen Methodenblocks (hier das Diktieren) selbst wieder aus einer kleinteiligen – eben: mosaikartigen – Struktur vielfältiger, sich kleinschrittig und dynamisch abwechselnder Aspekte besteht. Wir haben es gewissermaßen mit einer mikrostrukturellen Reproduktion des makrostrukturellen Methodenwechsels zu tun. Und genau in dieser Reproduktion des Methodenwechsels zeigt sich die Spezifik des Epochenunterrichts in der Waldorfschule.

Die Reproduktion bezieht sich zwar auf die Struktur, nicht jedoch auch auf die Art und Weise ihrer Herstellung (Konstitutionsspezifität). Diese ist auf markante Weise unterschiedlich. In makrostruktureller Hinsicht haben wir es mit ei-

ner einseitigen und der Interaktion vorgängigen Leistung der Lehrerin zu tun. Der Methodenblock 'Diktieren' resultiert als Entscheidung aus unterrichtsvorgängigen und damit interaktionsunabhängigen didaktischen Überlegungen. Er wird von der Lehrerin als Teil ihres Gesamtkonzeptes im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung einseitig festgelegt. Im Rahmen dieser vorgängigen didaktischen Überlegungen entscheidet sie sich, dass im Rahmen des Epochenunterrichts diktieren werden wird und an welcher Stelle im Unterrichtsverlauf dies geschehen wird.

Die interne Struktur des Methodenblocks und damit seine konkrete „Füllung“ entstehen jedoch erst aus dem interaktiven Zusammenspiel zwischen der Lehrerin und den Schülern/Schülerinnen. In mikrostruktureller Hinsicht liegt also eine in der unmittelbaren Interaktion kollektiv erbrachte Herstellungsleistung vor. Das Diktieren beinhaltet damit zwangsläufig nicht vorhersehbare Aspekte. Diese stellen an die *de-facto*-didaktischen Qualitäten der Lehrerin hohe Anforderungen. Antizipierbar ist lediglich die Typikalität möglicher Aspekte. Aufgrund ihrer Erfahrung kann die Lehrerin beispielsweise erwarten, dass es inhaltliche oder orthografische Nachfragen geben wird, Bitten um nochmalige Wiederholung oder fachspezifische Detaillierung etc. Sie kann jedoch nicht wissen, welche dieser Aspekte tatsächlich relevant werden, in welcher Abfolge sie auftreten werden, wie lange sie thematisch bleiben werden und welche Bedeutung sie für den Unterricht, für sie selbst und für die Schüler/innen haben.

## **5. Zur Anforderungsstruktur des Diktierens**

Die Ausführungen zur Mosaik-Struktur des Diktierens haben bereits deutlich gemacht, dass die Vielfalt der Aspekte, die Eingang ins Diktieren finden, zwei Grundanforderungen relevant machen: Die Lehrerin muss zum einen die zeitlich begrenzte Eigenständigkeit der Einzelaspekte verdeutlichen und sie muss zum anderen aus der Bearbeitung unterschiedlichster Punkte immer wieder in erkennbarer Weise zum Diktierertext als dem roten Faden bzw. der roten pointierten Linie im Mosaik zurückkehren.

Versucht man in einem nächsten Schritt die Anforderungen noch weiter zu differenzieren und ihr Verhältnis zueinander und ihr Zustandekommen zu klären, werden drei unterschiedliche Typen deutlich: interaktionsunabhängige Kernanforderungen, die ausschließlich an das 'Diktieren' gebunden sind, selbstinitiierte interaktionsabhängige Anforderungen und fremdinitiierte interaktionsabhängige Anforderungen.

## 5.1 Kernanforderungen (nicht interaktionsbasiert)

Zunächst ergibt sich ein Kernbereich der für das Diktieren im engeren Sinne konstitutiven Anforderungen. Hierzu zählt neben der kontrastiven Verdeutlichung des Diktiertextes und der Sicherstellung der vollständigen Wissenskodifizierung vor allem noch die Strukturierung der Epochenhefte. Diese Anforderungen sind aufgrund der Ankündigung „ich diktiere jetzt einen Text“ gegeben und unabhängig davon, wie sich die Unterrichtsinteraktion entwickelt. Es sind diejenigen Anforderungen, die mit Sicherheit vorhersehbar sind.

Die Kernanforderungen bestehen in zwei unterschiedlichen, jedoch unmittelbar zusammenhängenden und sequenziell geordneten Teilanforderungen. Das sind zum einen das deutliche Sprechen und das kontrastive Markieren des aufzuschreibenden Textes. Hierdurch wird der Diktiertext von anderen Aktivitäten abgegrenzt. Darüber hinaus muss auch die Informationsstruktur des Textes selbst als Statusgefüge unterschiedlicher Teile verdeutlicht werden: Neue Informationen müssen als solche kenntlich gemacht und von ersten und zweiten Wiederholungen unterschieden werden.

Zum anderen muss die Lehrerin bei der vorliegenden Relevanz der Epochenhefte als buchäquivalenter Ort des kodifizierten Textes dafür Sorge tragen, dass es ein faktisches Eins-zu-eins-Verhältnis zwischen Diktiertext und den in den Epochenheften kodifizierten Texten existiert. Die in der Analyse wiederholt deutlich gewordenen Stellen, an denen die Strukturierung der Epochenhefte thematisch wird, sind ein deutlicher Hinweis auf diese Anforderung.

## 5.2 Selbstinitiierte, interaktionsbasierte Anforderungen

Neben diesen nicht-interaktionsbasierten Kernanforderungen stellen die von der Lehrerin selbst initiierten und auf Aspekte der Interaktionsentwicklung reagierenden Anforderungen einen zweiten Typus dar. Die Auswahllogik der selbstinitiierten Aspekte hängt zum einen mit der lehrerseitigen Überprüfung der Textkodifizierung zusammen. Diese Anforderungen sind gegründet in einer kontinuierlichen Wahrnehmung dessen, was sich in Reaktion auf das Diktieren auf Schülerseite konkret ereignet.

Zum anderen sind diese Anforderungen auch durch den Status ‘Klassenlehrerin’ motiviert. Klassenlehrerin in der Waldorfschule zu sein bedeutet, nicht nur auf die aktuellen epochen-spezifischen Relevanzen orientiert zu sein, sondern immer auch transzendenten Relevanzen Raum zu lassen. Solche transzendenten Anforderungen entwickeln sich zwar unmittelbar aus dem Diktieren in der Epoche ‘Nahrungsmittelchemie’. Thematisch bestehen sie jedoch aus

Relevanzen anderer Inhalte des Hauptunterrichts und in der Entwicklung bestimmter, fachunspezifischer Kompetenzen und Fähigkeiten. Die Bearbeitung orthografischer Aspekte und Fähigkeiten ist in diesem Sinne eine prototypische transzendente Relevanz.

Wichtig ist dabei, dass es sich um Anforderungen handelt, die die Lehrerin selbst etabliert und über deren Bearbeitung sie auch weitgehend selbst entscheidet: Sie kann beispielsweise hinsichtlich eines Aspektes, der ihr wichtig ist, eine informative Ausführung machen (monologische Variante) oder aber in Form einer Frage die Schüler/innen explizit in die Bearbeitung einbinden (dialogische Variante).

### **5.3 Fremditiierte, interaktionsbasierte Anforderungen**

Der dritte Typus von Anforderungen ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Schüler/innen mit unterschiedlichen Initiativen und Beiträgen am Diktieren beteiligen. Sie entscheiden dabei – zumindest teilweise – selbst, an welcher Stelle sie sich beteiligen, mit welcher Initiative sie dies tun, mit welchem Nachdruck und in welchem Bezug ihre Initiativen zum aktuellen Unterrichtsgeschehen stehen.

Da es sich – aus der Sicht der Lehrerin – um fremdetablierte Anforderungen handelt, sind sie in keiner Weise vorhersehbar, weder hinsichtlich ihres Auftauchens noch in Bezug auf ihr Format und ihre Relevanz. Die Lehrerin ist aufgrund dessen mit einem ganzen Bündel von Anforderungen konfrontiert, die sie im Unterschied zu den beiden vorherigen Typen spontan bearbeiten muss.

Sie steht dabei grundsätzlich vor der Aufgabe, zu bewerten, ob die Schülerinitiative von ihrer Platzierung angemessen ist oder ob sie eher der etablierten oder gewünschten Beteiligungskultur widerspricht. In Abhängigkeit davon muss sie entscheiden, ob sie die Initiative übergehen oder darauf reagieren will. Sie muss ein passendes Format für ihre Reaktion finden und sich überlegen, ob sie eher knapp gehalten oder eher in ausgebauter Form antworten will. Darüber hinaus muss sie entscheiden, welchen Adressatenzuschnitt ihre Reaktion haben soll. Soll ihre Reaktion „nur“ für den initiativen Schüler zugeschnitten sein, oder ist es ihr wichtig, daraus einen für die gesamte Klasse relevanten Punkt zu machen.



In Abhängigkeit davon muss sie auch entscheiden, ob sie die Möglichkeit eröffnen soll, dass sich weitere Schüler/innen mit eigenen Initiativen an die Erst-Initiative „andocken“ und dadurch den fraglichen thematischen Aspekt expandieren oder ob sie eine solche Möglichkeit auf keinen Fall zulassen will.

Die Bearbeitung solcher fremdinitiierten Anforderungen stellt hinsichtlich der *de-facto*-didaktischen Kompetenzen der Lehrerin im Vergleich mit den anderen beiden Typen die größte Herausforderung dar.

## **6. Eingesetzte Verfahren (Auswahl)**

Bei der Frage nach den Verfahren, mit denen die Lehrerin ihr Anforderungsprofil bearbeitet, wollen wir uns auf zwei beschränken. Wir konzentrieren uns zum einen auf die Verfahren zur Markierung des Diktiertextes als rekurrenten Aspekt der Mosaikstruktur und als zentrale Anforderung der Kernaktivität ‘Diktieren’. Zum anderen werden wir uns die Mosaikstruktur selbst als Vermittlungsverfahren anschauen.

### **6.1 Verfahren zur Markierung des Diktiertextes**

Die Lehrerin steht kontinuierlich vor der Aufgabe, den Diktiertext aus der Gesamtheit ihrer verbalen Aktivitäten herauszulösen und in seiner spezifischen Qualität zu markieren. Um diese Anforderung zu bearbeiten, setzt sie in Kombination ein ganzes Verfahrensbündel ein, das wir nachfolgend in seiner multimodalen Qualität beschreiben wollen.

Unter einer typologischen Perspektive kann man zwischen Grenzmarkierungen, Vollzugsmarkierungen sowie projektiv und retrospektiv orientierten Verfahren unterscheiden.

#### **6.1.1 Grenzmarkierungen**

*Grenzmarkierungen* werden von der Lehrerin in der Regel durch Pausensegmentierung realisiert. Pausen, die vor und nach dem Diktiertext gemacht werden, verdeutlichen die segmentale Eigenständigkeit des vorgelesenen Textes und seine Abgrenzung von umgebenden verbalen Aktivitäten der Lehrerin. Solche Grenzmarkierungen sind selbst jedoch nicht Bestandteil des Diktiertextes. Es gibt aber eine Grenzmarkierung, die auf vermittelte Weise Bestandteil des Diktiertextes ist. An verschiedenen Stellen diktiert die Lehrerin nämlich am Ende eines Satzes explizit das Satzzeichen *punkt* als Teil der syntaktischen Struktur des Textes mit.



### 6.1.2 Vollzugsmarkierungen

*Vollzugsmarkierungen* werden auf der Basis unterschiedlicher Ausdrucksressourcen realisiert. Zu den hier relevanten Ressourcen gehören Verbalität, Gestikulation, die Manipulation von Objekten sowie Blickorientierung und Kopfhaltung.

Signifikant ist die stimmliche kontrastive Markierung des Diktier textes. In dem Gesamtausschnitt benutzt die Lehrerin sehr unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Stimme zur kontrastiven Verdeutlichung der Kernanforderung ‘Diktieren’: Betonung, Dehnung, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit. In der Diktierstimme verdeutlicht sie auch Wiederholungen. Dies geschieht durch den Wegfall der Betonung sowie durch Reduktion von Lautstärke und Formulierungsdynamik.

Unterstützt wird diese akustisch wahrnehmbare Vollzugsmarkierung durch komplexe, ebenfalls systematisch realisierte visuell wahrnehmbare Vollzugsmarkierungen. Deutlich sichtbar werden diese Markierungsverfahren unter anderem in der Art und Weise, in der die Lehrerin das Blatt handhabt, auf dem der Diktier text steht. Dass die Lehrerin beim Vorlesen das Blatt aufgerichtet hat, ihren Blick darauf konzentriert und häufig auch leicht ihren Kopf etwas nach vorne beugt, ist dabei sicherlich eine notwendige und wenig überraschende Bedingung des Vorlesens überhaupt.

Dass sie aber auch hier mit Kontrastivität arbeitet, wird dann deutlich, wenn man sich fragt, was sie mit dem Blatt in den Situationen macht, in denen sie nicht mit Diktieren, sondern mit anderen Aktivitäten beschäftigt ist. In solchen Situationen hat die Lehrerin ihren Blick in die Klasse oder auf einzelne Schüler/innen gerichtet, schaut in die Unterlagen von Schülerinnen/Schülern oder gibt Rechtschreibauskünfte. All das scheint evident und trivial, weil diese Orientierungen keine Fokussierung des Blattes zulassen. Aber auch dann, wenn sie nicht durch andere Aktivitäten absorbiert ist, sondern „einfach“ im Diktieren eine Pause macht, während die Schüler/innen den Text niederschreiben, senkt sie auf indikative Weise das Blatt und hält es teilweise mit fast ausgestreckter Hand nach unten. Sie macht auch in solchen Situationen durch die Blatthaltung für die Schüler explizit sichtbar: Ich bin aktuell nicht auf den Diktier text orientiert! Grundsätzlich ist es die Kontrastivität von Textorientierung und „indikativer Nicht-Orientierung“, mit der die Lehrerin die Relevanz des Diktier textes verdeutlicht.

### 6.1.3 Projektive und retrospektive Verdeutlichung

Als letzten Typ von Markierungsverfahren realisiert die Lehrerin schließlich – primär mit verbalen Ressourcen – eine Form der projektiven und retrospektiven Verdeutlichung des Diktier textes. Diese Verfahren haben im gewissen Sinne eine doppelte Funktionalität: Sie verdeutlichen den Diktier text und beziehen sich auf die Strukturierung der Epochenhefte.

Beim projektiven Verfahren werden beispielsweise Aussagen gestalterischer Art über ein Textelement gemacht, das selbst noch nicht bekannt bzw. vorgelesen worden ist (*das muss jetzt nicht mehr bunt sein*). Das projizierte Element wird erst später mit *schwefelstoff* „nachgeliefert“.

145 LE: stickstoff UND (1.2) das muss jetzt  
 146 nicht mehr bu:nt sein- aber es is gut wenn  
 147 ihr das wisst Und schwefelstoff

Beim retrospektiven Verfahren werden (wie im Beispiel unten) bereits bekannte Textteile auch durch Aussagen über ihre spezifische Gestaltung als Bestandteile des Diktier textes markiert. Zunächst wird das neue Element *stickstoff* genannt, dann werden Informationen über seine Auszeichnung und die sich darin ausdrückende Relevanz geliefert.

123 LE: |und auch| noch stickstoff  
 124 |laut |  
 125 und das wirklich BUNT das ist nämlich wichtig  
 126 (1.5) oder unterstreichen oder irgendwie anders  
 127 schreiben (-) dass [sich das hervorhebt]

Die verschiedenen Einzelverfahren gelangen in der Regel gebündelt zum Einsatz. Diese Bündelung – und die damit erreichte Redundanzauszeichnung – ist ein deutlicher Hinweis auf den sprachlich-interaktiven Aufwand, den die Lehrerin investiert, um den Schülern/Schülerinnen mit der deutlichen Markierung des Diktier textes die Voraussetzungen für eine vollständige Eins-zu-Eins-Kodifizierung zu schaffen.

## 6.2 Das Mosaik als Vermittlungsverfahren

Das Mosaik besitzt offensichtlich die *de-facto*-didaktische Qualität eines komplexen Vermittlungsverfahrens. Als solches wird es von der Lehrerin aktiv eingesetzt: Weder passiert ihr es, noch ist sie ihm gegen ihren Willen ausgeliefert.

Das Mosaik als Vermittlungsverfahren ist an den Methodenblock ‘Diktieren’ gebunden und hat eine spezifische Affinität zu dieser Kernaktivität. Zum Methodenblock ‘Durchführung eines Versuchs’ besitzt es hingegen eine wesentlich geringere Affinität. Das Verfahren setzt zwingend auf der Struktur der Epochen-Stunde auf und bedarf im gewissen Sinne der stabilen Absicherung der vorab festgelegten Unterrichtsstruktur mit ihren verschiedenen Methodenblöcken. Dies wird unter anderem gegen Ende des hier analysierten Ausschnitts deutlich. Hier schaut die Lehrerin – in der für Personen, die für das Zeitmanagement einer größeren Gruppe zuständig sind, typischen indikativen Weise – auf ihre Armbanduhr:



Bild 24



Bild 25

Dieser Blick auf die Uhr ist eine Mischung aus Selbstvergewisserung und Demonstration: Sie vergewissert sich selbst, wieviel Zeit für das Diktieren noch übrig ist, tut dies aber auf eine für die Schüler/innen wahrnehmbar gemachte ‘indikative’ Weise.

Die Flexibilität des Mosaikverfahrens realisiert sich also in den strengen Grenzen der makrostrukturellen Ordnung des Unterrichts. Im Rahmen dieser Absicherung kann die Lehrerin dann in Reaktion auf die konkrete Unterrichtsentwicklung entscheiden, wie kleinteilig und wie dynamisch sie das Mosaik realisieren will. Sie kann in Abhängigkeit von der faktischen Entwicklung auch entscheiden, dass es wichtiger ist, die Abarbeitung des Diktier textes zugunsten des weiteren Unterrichts zurückzustellen.

Das Mosaik ist ein Vermittlungsverfahren, das sich in seiner formalen Struktur dadurch auszeichnet, dass es multi-kognitive Anforderungen nicht eine nach der anderen vollständig abarbeitet. Statt sich der zweiten Anforderung erst nach vollständigem Abschluss der Bearbeitung der ersten zuzuwenden, werden mehrere Anforderungen etabliert und teilweise „offen gelassen“. Hierdurch entsteht eine dynamisch-kleinschrittige Bearbeitung einzelner An-

forderungen bei grundsätzlich offenem Abschluss vorher bearbeiteter Anforderungen.

Eine wesentliche Bedingung der didaktischen Funktionalität des Mosaiks als Vermittlungsverfahren ist das Wissen der Schüler/innen um die Implikationen des Verfahrens. Nur wenn man in einem sehr weitgehenden Sinne mosaikspezifisches Wissen der Schüler/innen voraussetzt, kann man erklären, wieso sie durch die kleinschrittige und dynamische Struktur multi-kognitiver Anforderungen nicht ernsthaft irritiert und beispielsweise nicht ausschließlich auf das Diktieren im Sinne der traditionellen Wissenskodifizierung fixiert sind.

## 7. Chancen und Risiken des ‘Mosaikverfahrens’

Die **Chancen** der mosaik-spezifischen Wissensvermittlung liegen primär in der durch den kleinschrittigen und dynamischen Wechsel „erzwungenen“ Flexibilität der Schüler/innen. Das Verfahren verhindert so die kognitive Ausdünnung, bei der das tatsächliche Verstehen der gehörten und niedergeschriebenen Inhalte sukzessive nachlässt. Das Verfahren etabliert eine lebendige Interaktionsdynamik und eine durch die Integration von Schüleraktivitäten auch kooperative Unterrichtsgrundlage.

Zentrale Voraussetzung für das Mosaik als Vermittlungsverfahren ist eine handlungsleitende Orientierung der Lehrerin, die man wie folgt beschreiben kann: Die Struktur der Vermittlung orientiert sich an einer „multi-kognitiven Lernförderung bzw. Lernforderung“. Die unterschiedlichen kognitiven Anforderungen werden in didaktisch motivierter Weise kleinteilig und dynamisch gewechselt. Hierdurch wird ein mono-kognitives „Absinken“ in die dominante Kognition ‘Mitschrieb von Wissensinhalten’ verhindert, wie es beispielsweise bei einem längeren Vorlesen eines Diktiertextes geschehen könnte.

Die didaktisch motivierte Etablierung kognitiver Flexibilität durch den häufigen dynamischen Wechsel unterschiedlicher Anforderungen fördert die konstante Aufmerksamkeit der Schüler/innen. Dass sie nicht genau wissen, was als nächstes kommt, ob es mit dem Diktiertext weiter geht oder ob eine Wissensabfrage kommt, hält ihre Aufmerksamkeit aufrecht. Dies wäre nicht in vergleichbarer Weise der Fall, ginge es „nur“ um das Niederschreiben des Diktiertextes.

Zur aktiven Herstellung des Mosaiks gehört auch, Schülern/Schülerinnen eine aktive Beteiligung an der Organisation der Wissensvermittlung zu ermöglichen. Die Lehrerin fordert die Schüler/innen selbst während der Kernanforderung ‘Diktieren’ aktiv dazu auf, sich an der Strukturierung des Unterrichts zu

beteiligen. Sie berücksichtigt dann systematisch und sehr weitgehend alle Aktivitäten, die von Schülerseite unternommen werden.

Zu den **Risiken** des Verfahrens zählt vor allem die Gefahr der kognitiven Überforderung. Bei längerer Anwendung des Verfahrens können bei den Schülerinnen/Schülern, aber auch bei der Lehrerin Momente kognitiver Überforderung eintreten. Es kann Schülern/Schülerinnen schwer fallen, bei der Vielfalt kognitiver Aufgaben den Überblick und die Orientierung auf die roten Mosaiksteinchen zu behalten. Vor allem dann, wenn Schüler/innen (wie das bei Nils der Fall ist) aus dem Schreiben „herausgerissen“ und mit impliziten, voraussetzungsreichen orthografischen Hinweisen konfrontiert werden, kann es zu Momenten der Desorientierung kommen. Das Mosaikverfahren scheint also für die Bearbeitung unterschiedlicher, vom Diktieren unabhängiger Aspekte mit bestimmten Bedingungen verbunden zu sein: Direkte und explizite Korrekturhinweise (wie bei Anna) scheinen für das Verfahren besser geeignet zu sein als implizites, schrittweises Selbsterkennen (wie bei Nils).

Dass die Lehrerin diese Gefahr als integrierten Bestandteil des Mosaiks wahrnimmt, zeigt sich daran, dass sie regelmäßig Pausen macht, die von den Schülern/Schülerinnen zum Nachdenken (wie z.B. bei der Erinnerung an die Inhalte der letzten Chemieepoche) oder für Nachfragen genutzt werden können.

Doch auch für die Lehrerin ist es nicht einfach, bei der von ihr initiierten Dynamik und dem kleinschrittigen Wechsel sehr unterschiedlicher Anforderungen zu jeder Zeit den Überblick zu behalten. Dies zeigt sich an ihrer Orientierung am Textblatt. In der Phase der Vorbereitung des Diktierens und ihrer eigenen Vororientierung fährt die Lehrerin beispielsweise mit Daumen und Zeigefinger ihrer linken Hand das Blatt hoch und verankert beide Finger an einer relevanten Textstelle (Bild 26). Diese Verankerung löst sie für lange Zeit nicht.

Wenn – auch durch selbstinitiierte Anforderungen – Interaktionsphasen entstehen, in denen für die Lehrerin zusätzliche Orientierungen etabliert werden, ist die Rückkehr zu den roten Mosaiksteinchen nicht immer einfach zu bewerkstelligen. Dies zeigt sich beispielsweise im Beispiel der orthografischen Hinweise (für Nils). Ihre orthografischen Ausführungen und die dyadische Interaktion mit dem Schüler haben die Lehrerin so stark kognitiv absorbiert, dass für sie für einen kurzen Moment (und zum einzigen Mal im gesamten Ausschnitt) den Überblick über ihren Diktierertext verloren hat.



Bild 26

An dieser Stelle wird ihre Selbstkoordination zu einer Aufgabe, die sie explizit bearbeitet. Aufgrund ihres fehlenden Überblicks reichen an dieser Stelle ihre sonstigen Verfahren zur Markierung des Diktier textes nicht aus. Sie muss sich erst selbst wieder auf den aktuellen Stand bringen. Sie tut dies in manifester Weise, wobei sie unterschiedliche Ressourcen einsetzt. Während sie mit einem ausgestreckten Finger zu der aktuell erreichten Textstelle auf ihrem Blatt fährt, sagt sie gleichzeitig *wi:r sind*:



Bild 27



Bild 28



Bild 29

Dies ist keine Reaktion auf eine Schülerfrage, sondern dient ihrer eigenen Versicherung. Erst nachdem sie sich selbst wieder auf den Stand gebracht hat, kann sie mit dem Vorlesen des Textes fortfahren.

Diktieren im Epochenunterricht ist also für beide Seiten, Lehrerin und Schüler/innen, mit komplexen Anforderungen verbunden. Diktieren ist charakterisiert durch die Bearbeitung sehr unterschiedlicher Aspekte in einer kleinschrittigen und hohen Dynamik. Vor allem durch die besondere Weise, multi-kognitive Anforderungen zu stellen und zu bearbeiten, ist Diktieren ein

anspruchsvoller Zusammenhang. Und es ist einer, der nur im Zusammenspiel von Lehrerin und Schülerinnen/Schülern entsteht und durch aktive Beiträge beider Seiten getragen wird.

## **8. Literatur**

Goffmann, Erving (1963): Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings. New York: The Free Press.

Richter, Tobias (Hg.) (2006): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben.